مكتبة
مؤمن قريش

التربية الصادمة

تربية الدلال وافرازاتها الخفية

د. عبد العظيم كريمي
أستاذ بجامعة العلامة الطباطبائي في طهران

دار الهادي

التربية الصادمة

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٢٨هـ ـ ٢٠٠٧م

ISBN

978-9953-490-38-0

مكتبة
مؤمن قريش
لو وضع إيمان أبي طالب في كفة ميزان وإيمان هذا الخلق في الكفة الأخرى لرجح إيمانه
الإمام الصادق (ع)
moamenquraish.blogspot.com

دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع

هاتف: ٠١/٥٥٠٤٨٧ ـ ٠٣/٨٩٦٣٢٩ ـ فاكس: ٠١/٥٤١١٩٩ ـ ص.ب: ٢٨٦/٢٥ غبيري ـ بيروت ـ لبنان

Tel : 03/896329 - 01/550487 - Fax : 541199 - P.O.Box : 286/25 Ghobeiry - Beirut - lebanon

E-Mail : daralhadi@daralhadi.com URL: http://www.daralhadi.com

التربية الصادمة

« تربية الدلال وافرازاتها الخفية »

د. عبد العظيم كريمي

أستاذ بجامعة العلامة الطباطبائي في طهران

ترجمة

زهراء يكَانه

دار الهادي

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء:

إلى

- المتضررين من التربية الهدامة
- الاصلاحيين العاملين على مسح آثار التربية الهدامة
- المتربين المحصنين إزاء العوامل الهدامة

المقدمة:

يقول مَثَل فرنسي ظاهري التناقض مع العقل: «لو يستهلك طبيب ما خمس دقائق في فحص المريض يصف له ثلاثة أنواع من الأدوية ولو استغرق في فحصه عشر دقائق لوصف له نوعين سن الأدوية ولو واصل فحصه خمس عشرة دقيقة لحدّد له دواءاً واحداً وإذا استمر فحصه عشرين دقيقة لما كتب له أي دواء».

فللتربية والاطلاع على مكنوناتها العميقة أيضاً حكاية مماثلة لفحص المريض من قبل الطبيب. فكلما كان الفحص متعمقاً أكثر لتقلص عدد الأدوية الموصوفة للمريض وازداد التحرز من اتخاذ الاجراءات العلاجية. وكلما ازداد الطبيب دقة وحذاقة لضاقت دائرة تعليماته ووصفاته وعلاجاته الخارجية. كأن عملية التربية، وعلاقة المربي بالمتربي والراشد بالطفل والمعلم بالتلميذ هي الأخرى أمور تتبع هذه القاعدة العكسية.

في المَثَل الآنف حول الطبيب والمريض تتقولب قضية الهدم

والإضرار في إطار الدواء والعلاج، ويدل على وجود ارتباط مباشر بين تقلص الدواء وارتقاء العلاج والعكس صحيح. فكلما كثر الدواء ضاع العلاج وظهرت الافرازات الهدامة. فما هو الاجـراء المـطلوب اتخاذه؟ هل يحسن بنا أن نقول: ما هي الأمور التي يجب أن نتجنبها؟ اي ما هو الأسلوب التربوي الذي يتوجب علينا أن نتحاشاه؟

للرد على هـذه الاسـتفسارات المـثيرة للـتحدي والمـتناقضة في ظاهرها نكتفي بالإشارة إلى حكمة جديدة نستوحيها من النصوص التاريخية المذكورة في حديث «متى»، في سياق التأكيد على ضرورة الاستناد إلى «التربية الاجتنابية» بدلاً عن «التربية الإقدامية» حيث يميط اللثام عن المساوئ الخفية للتربية الأخلاقية فيقول:

> **«قلما رأيت أمراً أكـثر إضراراً بأخـلاق الإنسـان مـن الخوض في موضوع الأخلاق. هناك من يقولون: لابد من إيلاء الحب للصدق والوفاء بالعهد والكفاح دفاعاً عن المحاسن. ولكـن الأشـجار لا تـقول: يجب الإخـضرار وترك الثمار تسقط مباشرة على الأرض، فـالنسيم يهب فيثير النغمات في الأوراق»[١]**

واسترسالاً يجب أن نقول: قلما نهتدي إلى سـلوك أكـثر إضراراً على تنشئة الانسان وتربيته من إجراءات التربية، وقلما نهـتدي إلى سلوك أكثر إضراراً على التزامه بالدين فـطرياً مـن إلزامـه بـالدين

---

١ ـ «أفكار متى» لبرتولت برشت.

قسرياً. فالالتزام الديني والتربية الدينية عمليات باطنية غريزية. فأي إجراء اصطناعي تحاملي من الخارج لا ينتهي إلّا إلى الاستهانة بمكانة الدين وتقليص إفرازات الدين الفاعلة في وجود بني الانسان. هكذا قد يتأتىٰ من التربية الدينية التحاملية أيضاً الفرار من الدين أو مناوئته!

وهذا الارتباط العكسي نافذ فيما يخص التعليم والتعلم المدرسي أيضاً. فكما يقول «ايليتش» مؤسس الحركة المناوئة للمدارس: اينما (يفتتح) «باب» مدرسة (يغلق) التعليم والتربية بابهما. وأينما يشرع التعليم القسري ينتهي أمر التعلم العفوي واينما تبدأ عملية تقديم الإجابات وبذل العلوم، تختفي معالم حب الاستطلاع وتقصي العلوم. واينما تُستهل التروية ينكفئ العطش.

إذا لابد لكل معلم أن يذكر دوماً، أو بتعبير أفضل، أن يتزود بفن معرفة: «أية تربية يتجنبها؟»، «كيف يخفي الردود الجاهزة عن تلاميذه؟»، كيف يبخل في عرض المعلومات؟ وبهذا الإمساك العلمي والشحة التعليمية والاجتناب التربوي والتجنب الخلقي يولد لدى التلاميذ اللهفة والاندفاع نحو كسب «العلوم» و «القدرة» و «الارادة».

يتوجب على كل مرب «أن يتذكر دوماً: كيف يتجنب فرض التربية. فقلما ينجح أحد في استبدال «التقنيات التربوية»، في الظروف المناسبة، بفن «عدم فرض التربية» للحيلولة دون تبلور المردودات السلبية للتربية:

فالتمرس في تقييم الظروف خلال مراحل التربية وتحاشي التلاعب بما لا يكون بحاجة لمثل هذا الاجراء أو الإقدام المبكر والمسبق لأوانه إنما هو الفن الكامن في التربية الممتدة. والعكس صحيح، فالتدخل بهدف الاسراع في توالد المواهب وازدهارها إنما هو بمثابة التعجيل في الولادة فلا يكون حاصلها إلى ولادة طفل ناقص ومعوق.

يقول «بستالوزي»:

«لقد أودعت الطبيعة الكفاءات العليا في وجود الإنسان كما يتوارى الدر في الصدف، فلو تحطم الصدف قبل حلول الموعد تجد فيه دراً ناقصاً»[١]

فأغلبية الصدمات التربوية إنما تنشأ عن نفس هذا الاسراع المتهور. ومجموعة أخرىٰ من هذه الصدمات على الجانب الثاني من منحنى الافرازات السلبية تتعلق بالتباطؤ، بحالات التأخير الزائد والتخويل الغير مسؤول. من هنا، فان التربية الهدامة هي واجهة انعدام الاعتدال في التخلي عن قانون الطبيعة والالتحاق بركب التربية الطبيعية في غير أوانه المناسب[٢].

فالتربية الصادمة الهدامة تثمر اخلاقاً هدامة. والاخلاق الهدامة تتفاعل في سياق انتشار السلوك الشاذ الغير سوي في أطار أنماط

---

١ ـ د. نقيب زاده، «نظرة إلى فلسفة التعليم والتربية»، ص ١٤٧.

٢ ـ انظر «التربية الطبيعية» للمؤلف.

الخبث والمواراة والكذب والتي تستتبع بالتالي انحطاط الإنسان وفناء الانسانية.

فالانسان خُلق طيب الخصال والطباع وتشده الرغبة أن يكون هكذا دوماً على أن يكون ذلك مصحباً بالهناء والسعادة. أما إذا وقع في مغبة الشقاوة فإنه يتقصى السعادة في «خارج ذاته». عندها يلجأ إلى الكذب ويتحول صدقه الغريزي إلى رياء وتظاهر مكتسب. عندها ينخدع كما يذكر «اراسموس»، في عبارات غير متجانسة ومتناقضة ظاهرياً، من كتابه «في مدح الجنون، حيث يقول:

هل الانخداع مأساة عظمى؟ لا، أبداً! فالمأساة الأعظم هو عدم الانخداع. فليس هنالك خطأ أعظم من أن نتصور أن سعادة الإنسان تكمن في الأمور ذاتها. لا، فالسعادة تكمن في تصوراتنا حول هذه الأمور أو في الرأي الدارج حولها».

فمن مظاهر التربية الهدامة الأخرى هو إلقاء الأبناء في أحضان «الشقاء» بدافع إسعادهم، وترسيخ دعائم «الكذب» في نفسياتهم خلال تعليمهم طابع «الصدق». من هنا نجد أن جميع هذه الفنون والتحايلات المعقدة المستخدمة في مجالات توفير السعادة والهناء، لا تفرز إلّا المأساة والشقاء، حيث يصدق قول الشاعر مولوي:

«هذه الفنون جميعاً، ما تزيدنا إلّا شقاء»

والتعاسة إنما تنبثق أساساً من انعدام قابلية تحمل الصعاب. واللا

أمان الباطني إنما يتأتى عند انكفاء قدرة مواجهة اللا أمان الخارجي. والمعاناة والألم لا يكونان مهلكين إلّا مع إضاعة روح الحلم وضبط النفس إزاء المعاناة للإفادة المثلى من معمعات الدهر. الشعور بالنقص والحرمان الحقيقي يتجذر عند افول شمس قدرة استغلال «الحرمان» وتحويله إلى «سلطان» القناعة.

في مثل هذه الظروف تؤدي محاولات التربية الهدامة في سياق تحقيق السعادة إلى اختبار التعاسة، وتوفير الأمن الى انعدامه وطلب السلامة والرفاه إلى الابتلاء بالفقر الروحي والنفسي. هكذا تصبح التربية صادمة وهدامة والعلاج يستجلب المرض والاجراءات الأمنية تساعد في إثارة اللا أمان وتعليم المهارات يقمع الاندفاع نحو اكتسابها ومساعي نشر تعاليم الأديان تفسد النزعات الدينية وتخلّ الخطط التربوية بعملية التربية والتنشئة.

تم حتى الآن إعداد ونشر مقالات ومؤلفات عديدة حول القضايا التربوية، في سياق وصايا وتطبيقات وتحديد الظروف والخلفيات الايجابية المطلوبة في التربية، تتأطر في إطار: «ماذا علينا أن نفعل؟»، «كيف ننجز عملية التربية» و... ويكون الخطاب الأساسي موجه في هذه التأليفات إلى الأولياء والمربين ليتمكنوا بالاطلاع على هذه الوصايا من تفعيلها في تربية الأطفال. ولكن قلما نجد مؤلفاً أو كتاباً يتدارس الافرازات السلبية للتربية الهدامة من منطلق «المحذورات» و «الموانع» و «الآفات» والصدمات المتبلورة من قبل الأولياء والمربين العاملين على تنشئة الأطفال واليافعين. أي بتعبير آخر، قلما

يتوفر في متناول الأيدي تأليف يستعرض الصدمات العفوية المتبلورة من قبل الأبوين في تربية الأبناء. فالراشدون والمجتمع هم الذين يدفعون الطفل عفوياً نحو الانحطاط. أي أن بعض الأولياء والمربين الحريصين يتسببون أحياناً، بتشددهم المتزمت أو إسنادهم الزائد أو بقلة تمرسهم، في إلقاء طبيعة الطفل في حضيض الانحطاط رغم دوافعه الباطنية.

يقول «جان جاك روسو»:

> «يريد المربون تعليم الطفل نمط سلوك الراشدين. ولكن بما أن تحليل هذا النمط السلوكي ما زال متعذراً على الطفل وحتى لا يستوعبها كما ينبغي فإنه لا يتعلم من الدروس الأخلاقية إلّا التعود على الكذب، والمراوغة والتظاهر»[١]

فبالنظر الى القضايا التربوية الخاصة بالأطفال والمشاكل والانحرافات المتبلورة في بنائهم الشخصي من وجهة النظر هذه، نتنبه إلى صدمات كثيرة تسبب في تكونها مجتمع الراشدين من خلال مساعيهم الرامية لاصلاح الأطفال وتربيتهم. وقد تفوق الافرازات السلبية الناشئة عن الاجراءات الايجابية، في ظاهر أمرها، ما يتأتىٰ من سلبيات عوامل نحددها باعتبارها أرضيات نشوء المشاكل والمفاسد الأخلاقية في المجتمع. من هنا يوجّه روسو، محقاً، جل

---

١ ـ انظر المصلحون العظام» لجان شاتو.

انتقاداته التحاملية إلى الكبار والأولياء والمربين ويحذرهم انه فيما لو يترك الأطفال وشأنهم في مثل هذه الأوضاع دون اتخاذ أية خطوة بهدف تربيتهم لكانوا أقل عرضة لخطر الانحراف. وبالعكس، فلو تتسع دائرة هذه الخطوات الساذجة المتسرعة. وسوف يتعذر عندئذ تدارك الأخطار والصدمات المتحاملة على البناء النفسي والعاطفي للأطفال في المراحل اللاحقة من نموهم. يوصي «روسو» الأولياء والمربين:

لو كان بوسعك ان لا تتخذ أي اجراء وأن تمنع اتخاذ أي إجراء، ولو كان بمقدورك أن تجعل تلميذك يبلغ سن الثانية عشرة سلياً وقوياً، دون ان يتمكن من تمييز يديه اليمنى واليسرى عن بعض. عندئذ وبمجرد استماعه إلى أولى دروسك تتفتح عيون فهمه وادراكه (استعداداً) لاستماع المنطق والاستدلال. إنه لا يتبنى أية افتراضات وأية عادات وسيتحول على مرأى منك إلى أعقل الناس. وأنت مع بدء عملك تلتفت إلى انك كنت تحقق المعجزات في مجال التعليم والتربية في إطار شخص لا يتخذ أي اجراء»[١]

وهذه المخاوف والهواجس تواصل، في الوقت الحالي أيضاً، انتشارها في مجال التربية والتعليم وتدفعنا أن نتجه، بدلاً من الاكتفاء

---

١ ـ جان جاك روسو، «نظام التعليم والتربية السلبي».

بعرض الأساليب والتقنيات الجوفاء وبفرض التطبيقات والوصايا التربوية الغير مؤثرة، إلى اعادة النظر في العراقيل والآفات التربوية الناشئة عما يجري بهدف تربية الأطفال وإصلاح شخصياتهم.

أحياناً تتسبب الإقدامات الأبوية الرؤوفة في تبلور اختلالات الشخصية لدى الأطفال أكثر مما يظهر منها إثر الاجراءات العدائية الهدامة. وفي بعض الحالات تؤدي العوامل التربوية المساعدة، في ظاهر أمرها، إلى تبلور الانحرافات الأخلاقية والسلوكية لدى الأطفال أكثر من العوامل الهدامة. إضافة إلى هذا، في حالات أخرىٰ قد تكون المبادرات الودية الإسنادية أقوى تأثيراً من القساوة الضارية في إلقاء الطفل في أحضان الفشل والتحسس والعجز، كما صرح «وليام شكسبير» بوضوح أن:

«لست على قدر من قساوة القلب لاصبح رؤوفاً»

ونحن بدورنا ينبغي ان لا نكون بدرجة من القساوة تجعلنا نسند الأطفال ونربيهم وكأنهم أزهار نامية في البيوت الزجاجية.

الكتاب الذي بين يديك، وبدلاً عن تحديد الوصفات والتطبيقات الإقدامية كما هي المؤلفات المتداولة، يتبنى اسلوب عرض المحظورات والممنوعات والمحذورات الاجتنابية والكشف عن قائمة العراقيل والصدمات التربوية التي يتفاعل الاولياء والمربون في توسيع رقعتها بهدف تربية الأبناء. وأكثر هذه الصدمات تتكون اعتباطياً ودون وعي ولكن في منطلق الشفقة وطلب الخير مما يأتي على الأبوين

بشعور طاغ بالذنب والندم وبحسرة كبرى عند الاطلاع على افرازاتها ونتائجها فيجعلهم يعضون بمرارة على أناملهم أنهم حرموا ابنائهم من نعمة الاستقلال والقدرة على ادارة شؤونهم بما بذلوه لهم من حب وإسناد أعمى.

يذكر عن المربي الفرنسي الكبير «ألن» أنه قال:

«الأم أو الأب لا يكون بوسعهما حباً بالطفل أن يتركاه يتعهد بشؤونه بقدر كاف. من هنا تمنع الأسرة الطفل من النمو بالقدر الكافي»[١].

فعلى سبيل المثال، ترغب أم ما أن ينشأ ولدها شجاعاً باسلاً فتجهد منذ البداية أن تمنع خوف ابنها من مختلف الأشياء بأساليب تربوية خاصة. إنها ترغب مثلاً أن لا يكون للإبن خبرة خوف وهلع من الظلام. وعند انقطاع التيار الكهربائي وانتشار الظلام في الغرفة تشعر أن طفلها قد يخاف من الظلام بينما قد لا يتكون مثل هذا الشعور لديه لكونها أول مرة يختبر فيها الظلام. ولكن الأم بمجرد انقطاع التيار الكهربائي تحذر ابنها ان: «عزيزي! إياك أن تخاف، سأضيئ شمعة حالاً، ولكن يجب ان لا تخاف أنت من الظلام، لا داعي للخوف».

هذا التأكيد على الطفل، من قبل الأم، وإن استهدف منعه من

١ ـ انظر «المصلحون العظام» لجان شاتو.

الخوف إلّا أن «أثره الخفي»[١] هو «تسويغ الخوف» والايحاء للطفل بأسلوب «لا واعٍ وغير مباشر» بهذا الخطاب وهو: كان عليك أن تخاف». هكذا يداهم الخوف الطفل فجأة فيقول في نفسه: «إذاً، كان عليّ أن أخاف وإلّا ما كانت أمي تمنعني من الخوف».

توضح لنا كيف يتحول نفس اجراء إسنادي ودود في ظاهر أمره، يهدف لمنع الخوف أساساً، إلى عامل نشوء الخوف. ففي الحقيقة تختلف الفاعلية الخفية لآثار التربية الهدامة مع ما ينطوي عليه فاعليتها الظاهرية.

وفي مثال آخر، نفرض أن أماً ما تعاني من هاجس دائمي من أن يصاب طفلها بالنحافة وقلة الشهية ولمنع ابتلائه بهذه الحالة تلح على الطفل باستمرار أن يتناول قدراً أكبر من الطعام بل تقدم له الغذاء قبل شعوره بالجوع. نرى أن هذه الخطوة الرؤوفة هي الأخرىٰ تتخذ بهدف زيادة الشهية وتقوية الطفل وإسناد نموه، ولكنها مآلاً تولد أضراراً جسمية فيما يخص شهية الطفل.

تبين الأبحاث أن إلحاح الأمهات الزائد وهواجسهن المغالىٰ فيها فيما يخص البرنامج الغذائي لأطفالهن، تمثل أحد الأسباب الهامة لانعدام الشهية لدى الأطفال[٢].

1_ Hidden effect.

٢ـ انظر مجلة «اطلاعات علمي» (معلومات علمية)، ايلول ـ تشرين الاول

←

أو نفرض أن أماً ما من أسرة مؤمنة وملتزمة تماماً بالأحكام والمناسك والشعائر الدينية، ترغب أن تحذر ابنها منذ البداية وقبل حلول الموعد المناسب من اي انحراف وانحطاط خُلقي وديني فتجهد أكثر من غيرها لتنمية العقائد الدينية وترسيخها عند ولدها. فتتابع جميع سلوكيات ابنها برقابة تامة وحساسية متزايدة لتتبلور وفقاً للسنن والشعائر والقيم الدينية في غفلة منها أنها وبهذا الاجراء المشفق! المتسرع، لو لم يرفق برغبة نفسية وباطنية واستيعاب من الطفل، قد تقمع حتى ميل الطفل ونزعته الفطرية الطبيعية إلى الدين. أي أن الأم ولدت لديه روح «الفرار من الدين» في محاولة منها لتنشئته تنشئة دينية، وبهدف التبكير في التزامه بالدين تنتزع منه اتجاهه الغريزي الباطني إلى الدين.

ومثال آخر نذكره في خصوص الاجراءات التعليمية المتخذة من قبل المعلمين. فالمعلمون ولتزود التلاميذ بقدر كبير من الموضوعات الدراسية بأسرع وقت ممكن يحاولون طرح الموضوعات التعليمية بأسلوب مباشر على تلاميذهم. إنهم، وفي سياق محاولتهم لضخ حجم أكبر من المدخورات العلمية والمعلومات المقررة والعلوم التحصيلية في ذهن التلاميذ بل واشباعهم بالعلوم العصرية بما

← ١٩٩٣، مقال «عوامل انعدام الشهية لدى الأطفال» للمؤلف. أوضح المقال أن معطيات الأبحاث تدل على أن ٨٠٪ من العوامل النفسية لانعدام الشهية لدى الأطفال تعود للأنماط السلوكية عند الأبوين فيما يخص الوجبات الغذائية للأطفال.

يتجاوز الحد الطبيعي لحب الاستطلاع لديهم. وبمجرد طرح أبسط سؤال من قبل التلميذ يقدمون له الردود اللازمة. والحال أن هذا الجهد التعليمي المبذول بدافع الإشفاق وبهدف تحقيق الارتقاء والنجاح إنما يمثل أحد أقوى العوامل المثبطة في مضمار التعلم النشط وتفعيل حب استطلاع التلاميذ لأن مثل هذا الفيض المعلوماتي الأحادي الجانب والاستجابي والمطاطي يعرقل ازدهار الميل المعرفي وإثمار العلوم الغريزية الذاتية التعلم. بعبارة أخرىٰ، ليس من الحكمة أن يتم تزويد الطفل بالمعلومات بل يجب إثارة ذهنه بهذه المجهولات والغوامض.

على أية حال، لا تمثل هذه النماذج إلّا قبس خافت وانعكاس ضئيل من الزخم المتزايد لسلبيات نظام التعليم والتربية الحالي والمتولدة، اعتباطياً ودون وعي، من قبل الأولياء والمربين في الهيكلية النفسية والذهنية للاطفال والمراهقين.

وهذا المؤلف المتمركز حول محور سلبيات التقنيات التعليمية يعرض سلسلة من التحليلات المتنوعة للقضايا التربوية في المنازل والمدارس. وبالكشف عن الآثار الخفية والغير مباشرة لها يدعو لتناول الأداء التربوي للأولياء والمربين بالدراسة والتحليل.

من هنا يعود موضوع «التربية الصادمة الهدامة» ليحتل مكانته من جديد ليستعرض للأولياء والمربين الصدمات التربوية لبعض العوامل المثبطة مثل التعليم الشكلي، وترسيخ العادات المتقولبة والفيزيائية والتشجيع أو العقاب الخارجي، والتقنيات التعليمية

المضادة للتعلم، تعليم المهارات السطحية، منح الأمان الاصطناعي. والكشف عن هذه الآثار يتم عندما نتنبه إلى أن ما نستخدمه (للعلاج) يعتبر بحد ذاته «صادماً مولداً للأضرار» وأن ما نستجيزه كوصفة «تهدئة» إنما يوسع بحد ذاته حالة «اللا أمان» وأن ما نلجأ إليه بهدف «الارتقاء» يتحول بنفسه إلى عامل «انحطاط» وما نطلب منه «التقوية» يؤدي في الواقع إلى «التضعيف» فنكون كمن يصب «الوقود» على النار بدلاً عن «مخمدات النار» بهدف إطفائها.

تنويه:

قد يثير مطالعة هذا الكتاب ردود فعل جدلية ساخنة لدى أصحاب الرأي والمنظرين في شؤون التربية والتعليم فيصدر عن هؤلاء الأعزة اعتراض على المؤلف ان مثل هذا التحليل والحكم المذكور في هذا الكتاب إزاء الافرازات السلبية للأساليب التربوية يشير إلى أن أغلبية الاجراءات، المناهج والأساليب التربوية المتبعة في الدور والمدارس من قبل الأولياء والمربين وبدلاً من أن تهدي الأطفال نحو النمو والارتقاء تولد لديهم الاختلالات والانحرافات السلوكية. فمثل هذا التحليل يثير مخاوف وشكوك الأبوين وهواجس المعلمين والمربين. إزاء ما يجري في سياق التربية، حيث يعتبر هذا الكتاب القسم الاكبر من النشاطات والتقنيات التربوية على أنها عراقيل نمو الأطفال وعوامل مانعة لتربيتهم بما يتماشى مع فطرتهم

الإنسانية.

ولتهدئة هذه الهواجس المحقة وإزالة هذا الغموض الغير متعمد، لابد أن نقدم بادئاً هذا الايضاح للقراء الكرام وهو انه لو كان أسلوب عرض هذه الموضوعات يوحي إلى الأذهان مثل هذا الانطباع المخيف، إلّا أننا لم نقصد به إدانة الأبوين وايقاف نشاطات التربية والتعليم أو زرع بذور الشك والاضطراب واليأس في قلوب الأولياء والمربين الأعزاء أو الاستهانة بنظام التربية والتعليم النظامي بل كان هدفنا البحث، ايجاد التحسس وإثارة انتباه اصحاب المسؤوليات في الحقل التربوي إزاء ضرورة إعادة النظر في النشاطات والبرامج التي تتفاعل آثارها الخفية في توجيه صدمات حاسمة إلى البناء الشخصي عند التلاميذ. فهذه المأساة اليومية الواسعة الانتشار صارت تتكرر متقولبة في إطار طبيعي إلى حد جعلنا نغفل عن الأوضاع الناشئة عنها تعوداً واستئناساً. فلا نكتف بعدم إبداء أي تحسس إزاءها بل لا نتقبل ما يحدث خلافاً له إلّا بشق الأنفس.

من هنا بُذلت الجهود لإثارة تحسس أصحاب النوايا الصادقة والمساعي الحثيثة من مجال البرمجة والتخطيط والعاملين في سلك التربية والتعليم بمثل هذه الخطوة «التراجعية» الغير عادية وربما مزعجة ولو كان هذا الإظهار وإثارة التحسس يثير الهواجس والاستياء وسوء الظن. فمن أساليب وتقنيات تغيير الرؤى هو إثارة التحسس عند الناس إزاء أمور تآلفوا معها وتطبعوا بها في البيئة،

وتوعيتهم، بمثل هذا التحسس، إزاء تفاعلات ما يجري حولهم من ظواهر.

فعلى سبيل المثال: شخص ما يرقد طلباً للراحة والهدوء ثم فجأةً يتناهى إليه صوت عال مرعب. سوف يركز على الفور جميع حواسه وتتولد عنده حالة استنفار وتأهب. ولو تواصلت، لمدة طويلة، هذه الضجة التي لم يكن بالامكان تحملها في اللحظات الأولى من ظهورها، سوف نلتفت إلى أن الشخص قد اعتاد بالتدريج على هذه الإثارة والصوت المزعج فلا يبدي إزاءها أي تحسس وقد لا يسمع صوتاً أساساً! فإن عزمنا على تنبيهه إزاء ذلك الصوت الذي غفل عنه عفوياً سوف يكون لزاماً علينا أن نولد صوتاً أقوى من الصوت الحالي أي أن نغير ذبذبة المثير السابق لإثارة تحسسه إزاء ما يضره. وهذا المثال لا ينطبق وينسجم تماماً مع ما نهدف إليه من وراء تأليف هذا الكتاب. فقد ترسخت في بعض البيئات التعليمية والمراكز التربوية أمور صادمة وعراقيل مانعة لا يلتفت أغلبية الأولياء والمربين إلى إفرازاتها الخفية المستترة وحتى لو انكشفت لهم هذه الآثار لما أبدوا اي تحسس إزاءها. على هذا، فإن مثل هذه الأوضاع تتطلب تعريض الأذهان والرؤى لهزة تثير انتباههم نحو هذه الافرازات السلبية. من هنا، فإن هذا الأسلوب المتبع في عرض الصدمات التي تتعرض لها التربية إنما هدفه تكوين مثل هذا الجو المطلوب.

واخيراً، يجدر بالذكر أن ما يتضمنه هذا الكتاب من تحليلات

لبعض الآثار الضارة للتقنيات التربوية، انطلقت بعضها مما توصلنا إليه خلال متابعاتنا وخبراتنا الشخصية والمهنية على كلا الصعيدين المنزلي والمدرسي، وبعضها الآخر استندنا فيه إلى معطيات الأبحاث ونتائج الدراسات النفسية، وقد أشرنا إلى مصادرها في محلها. ومع هذا فإننا بانتظار ما يرفدنا به قراؤنا الكرام من انتقادات ووجهات نظر اصلاحية واعية للتغلب على النقائص والأخطاء الاحتمالية. عسى ان لا يخيب أملنا.

الفصل الأول

تحليل صدمات التربية الدينية

متى يحول «التعليم الديني» دون «التربية الدينية» ؟!

«فرض الدين» يمنع «تقصي الدين» و «تعليم الدين» يحول دون «الالتزام بالدين»!

متى يحول التعليم الديني دون «التربية الدينية»؟!

من الأخطاء المترسخة في الأذهان العصرية إثر الغفلة أو التعود هو الربط بين «الطابع الديني» أي «النزعة الدينية»، و «التعلم الديني» بناء على التصور القائم على أساس ضرورة تكدس المعلومات والمدخورات الحفظية والشكلية من العلوم الدينية كشرط إلزامي للالتزام بالدين والتطبع به. بينما الحال هي ان التعليم الديني فيما لو لم يرفق بتنامي النزعة الدينية فانه لا يكون فاعلاً في تقوية الميول الغريزية الفطرية بل يتحول بذاته إلى وازع عظيم يقمع هذه النزعة الذاتية.

قد يكون بالإمكان أن نقول أن المعرفة الدينية لم تكن في أي مرحلة من مراحل التاريخ على مثل هذه الاقتران بالتعليم الشكلي، لا في الأذهان ولا في البيئات الثقافية وبمثل ما نشهد رواجه في أيامنا

الحالية من تركيز وقوة. في عصر حلت فيه المعلومات، أو بتعبير أوضح «جنون المعلومات» مكان «المعرفة الحقيقية»، وفي عصر يعرقل فيه التحامل المتزايد لفروع «العلم المجازي»، الآخذة بالانتشار، ظهور «العلم الحقيقي»، وفي زمان انحسار محفزات طلب «العلم اللّدني» تحت وطأة الابتهاج بلذائذ «العلم المكتسب» الواهية، ويتغلب الوعي «المنطقي» على الوعي «الشهودي» ويتراجع التفكير «الإشراقي» إزاء هيمنة التفكير «التحليلي». في مثل هذه الاوضاع يتجلى أكثر فأكثر مفهوم تحول هذه العلوم إلى وازع بحسب عبارة «العلم هو الحجاب الأكبر»[١] بما فيها من إثارة للدهشة والتحفز. فالعلم هو حجاب أكبر ما لم يتحول إلى نور وضاء ويتفاعل في ترسيخ الايمان في القلوب.

على هذا، إضافة إلى ما يتبلور من حجب وعراقيل مختلفة إزاء ازدهار الفطرة الإنسانية فان العلم الفجّ يمثل حجاباً أعتى من جميع تلك الحجب والعراقيل. وفي موقع آخر يُذكر أن: «لولا التهذيب لما نفع حتى العلم التوحيدي» اي أن العلم التوحيدي بما يشتمل عليه من قضايا إلهية ودينية سوف يغدو، بحد ذاته، حجاباً لو لم يرفق بميل باطني واستعداد نفسي وجواذب قلبية. فقد تجعل الشخص يضل خلال ما يستوحيه خطأً من مفاهيم القرآن الكريم.

إذاً، لولا التقوى والتزكية النفسية سوف لا يتحدد الأمر بفقدان

١ـ الإمام الخميني (قده)، عن كتاب «تفسير دعاء السحر»

القرآن الكريم، بما فيه من قدسية وعظمة، لأي دور فاعل بل سوف يلقي مخاطبه الغير متقي في متاهات الضلال.

وهذا الخطأ في استيعاب مفهومي «الثقافة» و «انعدام الثقافة» يمكن انتشاره في عهدنا الحالي أيضاً. فمع المكانة الرفيعة التي يحظى بها العلم والأدب في الثقافة الإسلامية واعتبارها التمتع بالثقافة من الفضائل المؤكدة ولكن لا يكون للثقافة واكتساب العلوم شأن مؤثر إلّا إذا توّج بتقوية النزعة المعرفية وطلب الحقيقة. لا يغيب عن بالنا أن مؤسس الثقافة الإسلامية وهو نبينا الكريم ﷺ كان هو ذاته فاقداً لقابلية القراءة والكتابة بمعناها العصري حيث كان يعتبر أمياً[١]. فبتمتعه ﷺ بعناية الهية وقدرة فائقة على معرفة الذات وبناء الذات والتفكير والتأمل في آيات عالم الوجود، نال أعلى درجات الكمال رغم حرمانه من قابلية القراءة والكتابة وبلغ بذلك مرتبة لا يؤذن حتى لجبرئيل الوصول إليها.

فنفس هذا النبي الأمي وبالتزام العرفان الربوبي والاستناد إلى البصيرة الفطرية والتأمل الواعي في الطبيعة والآيات الالهية والسير في الآفاق والأنفس وكذلك الإفادة من الذخائر الفطرية، نال درجة من المعرفة الدينية أكسبته الجدارة لتلقي الخطاب الإلهي في إطار «الوحي»، نالها بارتياد قمة جبل حراء والإمعان لساعات وساعات

---

١ ـ نشرة «المعارف» الفارسية. مركز «النشر الجامعي»، د. نصرت الله بور جوادي.

في السماء الصافية متفكراً.

ترى ما هي الأسرار الكامنة في نظراته المستطلعة المستأنسة بالخفايا التي جعلته يندفع إلى فهم ودرك عالم الوجود بمثل هذه اللهفة؟ وكيف كان يفهم منها ما لا نستوعب منه شيئاً ولا نستنبط منه ما خلص هو إليه؟ فهل تختلف حقيقة عظمة السماوات والأرض عما تُبصره منها نظرات الخلق؟

والآن لنرى إلى أي حد تستند التقنيات التعليمية المتبعة في مناهج التربية الدينية إلى مثل هذه الأساليب الفاعلة؟ وهل تمكننا الأساليب الدارجة في عملية التعليم الديني من تحقيق مثل هذا الشعور إزاء عالم الوجود والتوصل إلى مثل هذا الاستيعاب في مجال معرفة الله والطبيعة؟ وهل أنها توفر، أساساً، الفرصة والخلفيات اللازمة لمثل هكذا نظر بالنسبة للأشخاص؟ وفي حال اتاحتها الفرصة اللازمة لمثل هذه الرؤية، هل يتم اعداد الحالة الباطنية النفسية لتقصي الآيات وفهمها واستيعاب معناها تلقائياً وعلى نحو منعش؟

فبإعادة النظر في حياة الأنبياء والعرفاء وعظام الشخصيات في تاريخ الدين والحكمة وفي سر نجاح أصحاب البصائر المتيقظة والقلوب الواعية من أرباب الإشراق والمعرفة، نلتفت إلى أن كل ما ادخروه واكتشفوه لم ينالوه مما تحتويه الكتب الدراسية أو التعاليم الرسمية المقررة، بل على العكس يعود تمايز بصائرهم وعلومهم إلى أنهم تجردوا قبل كل شيء عن مكبلات التعاليم الشكلية فلاذوا بعالم

الطبيعة واستغرقوا في التأمل فيها فتلقوا نعمة الفهم ودقة الرؤية بوصف الآيات الالهية وهي تجليات الرحمة الربانية.

فالمعرفة الدينية والشعور الديني والنزعة الدينية أمور لا تتحقق بتكدس المعلومات الدينية في الأذهان، ولا بصرف تحصيل العلوم المكتسبة، ولا عن طريق عين الرأس بل بعين القلب، ولا باذن الرأس بل باذن الروح، ولا بالنظر الظاهري بل بالسير الباطني، ولا بلسان الفهم بل بلسان القلب. فمن كل هذه الوسائل إلى أيها نستند عند التخطيط في سياق عملية التربية والتعليم الديني؟ فمثل هذا التخطيط لابد أن يتم بما يتآلف مع وضع القلب والروح على أساس ظروف الذهن والدماغ وأن يرفق باللهفة والشوق لا أن يتأطر في إطار القسر والإكراه. وقد يتبين من أحدث معطيات أبحاث علم نفس التربية الدينية والتحقيقات الجارية حول تنامي الذكاء الشهودي من قبل عظام المتفكرين في مجال التربية والتعليم ويؤكد عليه بشدة أحدث تعريف وضعته منظمة اليونسكو العالمية للتعلم في القرن الحادي والعشرين هو انه يتوجب في سياق تنمية التفكير الشهودي ونشر القيم الدينية والأخلاقية أن نولي الاهتمام بالحالة العاطفية، والتي تتمركز في القلب[١].

---

١ ـ انظر: «اصلاح التعلم: المناهج الدراسية ونظام التعليم والتربية، اتجاه مبدع للقرن الحادي والعشرين»، بانكوك، ١٩٩٩.

←

والسؤال الأساسي في مجال التربية الدينية هو: فيما لو نزيد من وفرة الموضوعات الدينية ضمن مواد التحصيل المدرسية، ونعمل على الإكثار من موضوعات الكتب الدينية وحجمها الهيكلي الشكلي، ونوسع نطاق تنوعها كمياً وإشاعة الروح والتعاليم الدينية، هل يمكن ان نطمئن بأننا عملنا على ترسيخ الالتزام الديني وتقوية النزعة الدينية؟ هل هنالك بالضرورة أي ارتباط ذي معنى بين انتقال الألفاظ (تعليم الألفاظ الدينية) واستيعاب الدين والوله به؟ لو كان هنالك ثمة مثل هذا الارتباط، فما هي الظروف والخلفيات التي تحدد نمط هذا الارتباط؟ ولو انعدم مثل هذا الارتباط فما هي العوامل التي تحول دون تبلور مثل هذا الارتباط ذي المعنى؟

فلا يكون المربي الناجح ماهراً في تنمية النزعة الدينية عند المتربي إلّا إذا وفق لتأجيج لهفة حب الاستطلاع والرغبة في معرفة الحقيقة لديه إزاء لطائف الدين وحلاوة الالتزام به، وان يتجنب بجد التعليم التحاملي وانتقال المعلومات والمفاهيم الدينية بأسلوب مباشر دون توفر الاستعداد المسبق لذلك. إذاً، يتوجب عليه أن يوفر الفرصة اللازمة المواتية للمخاطب في مضمار «اكتشاف» الدين لا

← تحدد هذه النظرية جوانب ثلاثة للتعلم تشير إليها بالرمز (3H) وهي الحروف الأولى من الألفاظ (Heart , Head, Hand) أي القلب والرأس واليد.

فالقلب هو مركز الحنان والايمان، والرأس مركز العقل والتفكير، واليد مظهر المهارة والعمل.

«تعلم» الدين. فالتربية الدينية عملية عفوية اكتشافية لا تحاملية مكتسبة! وأصل الدين هو «عملية باطنية فطرية» لا «افراز خارجي مكتسب».

فالهدف من التربية الدينية هو إثارة اللهفة والنزعة لعبادة الله والالتفات إلى فاعلية الدين الملذة. فتعليم نمط إدراك الإنسان لحقيقة الدين هو، في الحقيقة، أهم من تلقي المعلومات الدينية من الجانب الآخر. وايجاد الاندفاع لتقصي الدين وحب الالتزام به لعلى أهمية أكبر من التزود بالمعلومات الدينية.

فأمثال الفيلسوف الألماني «باسپرس» يرون أن ماهية الفلسفة هي «تقصي الحقائق» لا التوصل إليها![1].

فما أن يتنامى الاندفاع لتقصي الدين عند الإنسان فإنه في السياق التربوي يتفاعل تلقائياً للتأثير في بنائه المعرفي والعاطفي. من هنا يقول سقراط:

التعليم يعني الوله بالتعلم. ولا تهدف التربية إلّا إلى إثارة الوله بالجهال وتقصي الحقيقة»[2]

ويرى العرفاء ان «لذة الوصل لا تبلغ لذة الهجر» لأن دوافع الهجر تولد لهفة التقصي والاشتياق للوصال، مما يرفد الانسان

١ـ انظر «مدخل إلى الفلسفة» لكارل ياسپرس.

٢ـ انظر «تاريخ التعليم والتربية، مكتب التنسيق بين الحوزات والجامعات، مطبوعات «سمت».

بالدافعية وطلب الكمال والوله والأمل والمجاهدة والايثار. ومتى ما انتهى هذا الهجر وهذا الاندفاع إلى الوصل وتحقيق الهدف ينكفئ الإنسان فلا يعود يشعر بحاجته إلى المجاهدة. إذاً، أساس التحول الإنساني ليس «الكمال» بل «الحاجة الى الكمال» وليس الاستحواذ على المرمى بل التشرف بالسلوك في الطريق إليه، ولا بلوغ الهدف بل الوقوف على الطريق إليه.

في هذا المجال نستمد العون من عبارة بديعة ومنبهة ننتقيها من إحدى فقرات دعاء للإمام الكاظم عليه السلام حيث يقول:

«اللهم لا تخرجني من التقصير ولا تجعلني من المعارين»[١].

يحدد الإمام عليه السلام في هذا الدعاء العرفاني الولهي مبدأين تربويين هامين وقاعدتين حاسمتين في مضمار تقصي الكمال من قبل الانسان. أولهما أوضحه بتضرعه الى الله أن يجعله دوماً في حال الشعور بالنقصان والتقصير. فنفس هذا الشعور بالحاجة والفراغ يوفر الخلفيات التربوية لبلوغ مختلف مراتب الكمال بما يولده عند الإنسان من حركة وحيوية ملذة.

من هنا، يتوجب على المربي من أرباب العرفان الربوبي أن يخلق، في سياق التربية الدينية، مثل هذا الجو والظرف للمتربي على يده. فإن هو وُفِق لذلك فإنه يكون قد أعدّ مقدمات استهلاك «التربية الدينية» بمعناها الحقيقي والغريزي.

١ـ اصول الكافي، الجزء ٤.

وأعظم ما يحتويه هذا الدعاء هو أن الامام موسى بن جعفر الكاظم عليه السلام لا يطلب من الله أن لا يخرجه من دائرة الكمال بل من دائرة التقصير، مما ينوه إلى أن أساس الانطلاق وتقصي الكمال من قبل الإنسان يكمن في هذا الشعور بالحاجة والاندفاع. من هنا نراه يدعو الله أن يرفده بهذا الشعور بالحاجة والنباهة إزاء هذا التقصير. كأن هذا المعنى هو المقصود من كلام الشاعر مولوي:

(الكمالات تكمن في النقائص !)

أي أن الاستزادة والارتقاء لا يكونان في الوفرة والسمنة بل في القلة والفقر والنحافة ! فالفقر في عالم المعنويات لا الماديات يتمثل في الشعور بالحاجة إلى الكمال ويولد اللهفة لتقصي الكمال.

ونظريات علم النفس ـ سيما الاتجاهات التي تدارس قضية التربية والتعليم بأسلوب إبداعي نشط ـ هي الأخرى تستند إلى هذا القانون باعتباره أساس التربية والتعليم الايجابي النشط[1] إزاء التربية والتعليم السلبي الاستجابي[2]. فعلماء النفس هؤلاء يرون أنه في عملية التعليم يتوجب على المربي أن يحول الوضع الذهني عند التلميذ من حالة «التوازن إلى اللا توازن»، من حالة الاشباع إلى الضور، من الاشباع الواهي إلى الاشتهاء الحقيقي ومن القناعة العلمية

---

١ ـ القائم على أساس تفاعل الانسان ذاتياً في سياق تعليمه وتربيته.

٢ ـ القائم على أساس تفاعل الانسان، في سياق تعليمه وتربيته، بتأثير من الخارج لا ذاتياً.

إلى الاستطلاع العلمي. فالارتقاء والتنامي في مراحل النمو النفسي يتطلب في الحقيقة التجرد عن حالات التوافق الأولية والاتزان المسبق لاكتساب حالات توافق واتزان جديدة.

إذاً ما دامت حالات التوازن المسبقة لم تتعرض للتشوش لا يتحفز المجال العضوي لتدارك حالة اللا توازن وايجاد توازن على مستوى أعلى ولا يتحقق اتزان أرقى وأكثر ثباتاً. وبما أن التربية الدينية تولد بحد ذاتها مراحل معينة في دورة النمو النفسي لابد من تحقيق النضوج في المراحل الأولية لبلوغ المراحل اللاحقة[١].

فاجتياز المرحلة (أ) إلى المرحلة (ب) ضمن مراحل التربية الدينية، يتطلب توفر بواعث الخروج من المرحلة السابقة وصولاً إلى المرحلة اللاحقة بحسب مبدأ إعادة التوازن.

من هنا فان مبدأ تقصي الاتزان المتزايد الذي يحدده العالم النفساني المعاصر «جان بياجه» باعتباره أساس النمو النفسي عند الإنسان، يقوم على أساس ان الارتقاء إلى المراحل الأعلى من النمو يستلزم اندفاعاً متواصلاً نحو التوازن وهو ما يتم بتشوش حالات التوازن السابقة»[٢].

١ـ هذا ما ينوه إليه حديث للإمام الصادق (ع) جاء في كتاب «اصول الكافي»، باب الكفر والايمان. يصنف فيه الإمام مراحل الايمان عند مختلف الأشخاص. انظر: أصول الكافي، المجلد (٣).

٢ـ جاء عن «بياجه» قوله حول مبدأ «اعادة التوازن» أن تقصي الاتزان

و«اريك اريكسون»، وهو الآخر من علماء النفس الإنمائيين يتدارس أيضاً، خلال تحليل المراحل الثماني للنمو النفسي. الاجتماعي، المبدأ المثير للجدل أي «تعارض التوازن واللا توازن». ويرى أن اجتياز كل من المراحل يتطلب مواجهة التحديات أو الأزمات التي تمهد لاجتياز المرحلة السابقة وبلوغ المرحلة اللاحقة. وانطلاقاً من هكذا رؤية يؤكد «بياجه» أن المحور الأساس في عملية «النمو» هو «إعادة التوازن» للتخلص من حالة انعدام الاتزان أي أن ركيزة حركة الانسان وحيويته، أساساً هي حالة «اللا توازن» المحفزة لتحقيق توازن على مستوى أعلى[1].

بناء على هذا لا يتمثل براعة أي معلم أو مرب، في مجال تنمية النزعة الدينية عند الأطفال، في تزويدهم بالمعلومات والمعارف والعلوم الدينية الشكلية والحفظية بل في ايجاد الحاجة والفراغ وحالة

← المتواصل هو الدافع الأول للحياة والمحفز الأساس لتقصي الكمال عند الانسان. وهذا الاندفاع المتواصل للتوازن لا نهاية له.

يرى «بياجه» ان الانسان لا يتوصل لحسن الحظ إلى معرفة متكاملة عن الحقيقة لأنه في كل من مراحل المعرفة يشعر بحالة القصور وعدم التوازن إزاء المراحل الأرفع مرتبة. وهذا شعور متواصل. وانه لمن بواعث السرور أنه لا يتوصل أبداً الى المعرفة المتكاملة لأنه لو شعر بتكامل معرفته سوف تنعدم لديه المحفزات للحركة وتقصي الكمالات.

١ ـ انظر كتاب «مراحل تكون الأخلاق عند الأطفال» للمؤلف. الفصل الأول: نظرية اريك اريكسون.

اللا توازن في بنائهم المعرفي والعاطفي لتكوين الدوافع لديهم، وفق مبدأ «تقصي التوازن»، للبحث عن مصادر تهدئة اندفاعهم وظمأهم.

فالفطرة هي المعلم الأول والدائم للإنسان. إذاً، لابد من الاستناد في تربية الأطفال إلى هذه القاعدة الكامنة في طبيعتهم.

في الحقيقة لا يمكن الاكتفاء بتقديم التعليمات والوصايا والدعاية اللفظية والشكلية البحتة لتنمية النزعة الدينية التي تتكفل بايجاد الاندفاع لتقصي الوصال في القلوب.

يبدو أن مثل هذه التعليمات لا تمهد في بعض الحالات لتنمية النزعة الدينية عند التلاميذ بل خلافاً لذلك تتحول إلى عراقيل وحجب ضخمة تمنع ظهور ميولهم الباطنية. فهل ياترى كان لوفرة الموضوعات الدينية في الكتب الدراسية دور في تنمية النزعة الدينية لدى التلاميذ؟ يكفينا أن نحاول التوصل إلى حكم عادل بهذا الخصوص بناء على استنتاجات حكيمة نخرج بها من دراسة الفاعلية التربوية للكتب الدراسية والنشاطات التربوية في المدارس ليكون بإمكاننا الكشف عن الهوة الشاسعة بين المكاسب التربوية الباطنية (الغريزية) منها والخارجية (المكتسبة).

فتقنية «التربية الدينية» القائمة على اساس «المعرفة الشهودية» تختلف عنها فيما لو استندت إلى العلوم المكتسبة والمعرفة العلمية[1].

---

١ ـ انظر: مجموعة مقالات «التربية العلمية» (مقارنة بين المعرفة الشهودية والمعرفة العلمية)، مركز «التعليم والتربية» للدراسات والأبحاث، ١٩٩٥.

فالتعليم الديني يقوم على أساس مكاسب الذهن و «المعرفة العلمية» بينما تنمية النزعة الدينية تتأتىٰ من اهتداء القلب وتحقيق «المعرفة الشهودية». فالمعرفة الشهودية تأمن التوصل إلى التلقي والايحاء والايمان والعقيدة. فالنزعة الدينية مودعة أساساً في فطرة الطفل، يكفي أن نمده نفسياً وعاطفياً بالخلفيات والاستعداد اللازم ليتمكن من الكشف بنفسه عن هذه النزعة وازدهارها بعيداً عن «التلقين» و «الفرض» و «التقليد» الاسترسالي البعيد عن منحى التعود أو القسر الخارجي[1]. فحتى لو رضخ لتعليم في هذا المضمار، لابد ان ينساق في مجرى إعانة المتعلم في نمط إجلائه عن مكنونات خطراته الباطنية. لا أن تقدم إليه المكتسبات الدينية الجاهزة من خارجه. في حال تبنينا المنهج الأخير في تزويده بالمعلومات الدينية، إلى جانب التسارع المتولد غالباً بدافع الشفقة وبنية طيبة وبهدف التربية الدينية، فسوف تتعرض عملية تنمية النزعة الدينية عنده، لا محالة، إلى الاختلال لأننا بإشباعه خارجياً ورفده بموضوعات مستعارة نقلص حيز دوافعه الباطنية وحب استطلاعه الذاتي وحاجته الفطرية الى الدين بينما خلافاً لذلك، يتوجب استزادة ظمئه وحاجته وبدلاً من اشباعه

١ـ - ﴿إنا هديناه السبيل أما شاكراً واما كفوراً﴾. (سورة الانسان، الآية (٣).
- ﴿من شاء ان يتخذ إلى ربه سبيلاً...﴾. (سورة الفرقان، الآية (٥٧).
- ﴿إنه تذكرة. فمن شاء ذكره﴾. (سورة المدثر، الآيتان (٥٤ ـ ٥٥).

يؤجج اندفاع ذهنه، ونستبدل حالة «الملل» من الدين بحالة «الوله» بالدين. في هذه الحالة ينتهي مسير «الالتزام عملياً بالدين» إلى «التمسك عقائدياً بالدين»، والتربية الدينية إلى تقصي الدين، والنزعة الدينية في دائرة العقائد الباطنية إلى التثبت على الدين.

والفقرة التالية من دعاء الإمام موسى بن جعفر الكاظم عليه السلام تكشف عن مبدأ هام آخر في مضمار التربية وهو تجنب الإعارة والحالة الاستعارية في الحياة، وذلك من خلال دعائه عليه السلام وابتهاله إلى الله أن:

«لا تجعلني من المعارين»

فهذه العبارة القصيرة في ظاهرها والشاملة والعظيمة في معناها تحدد غاية التربية الباطنية السامية أي أن التربية يجب ان تمنع تزود المتربي بأي شيء على نحو استعاري التقاطي، اصطناعي واستجابي من الآخرين بل ان جميع مكتسباته أو ما يلزم عليه اكتسابه يجب ان ينبثق من باطنه ومن موهبة وقابلية كشفه وابداعه وحركته ومساعيه هو. بتعبير آخر، ينبغي أن لا تكون تربيته ومعرفته، خارجية ومكتسبة بحتة تضمحل بأدنى غفلة وبانعدام أضعف مصادر ضبطها خارجياً. فتربية الشخص يجب ان تستند إلى البواعث النفسية وإلى الفطرة وأن تصدر عن الاستعداد الباطني اي ان تتبلور دوافع تقصي الكمال باطنياً لا أن تتوقف على وضع المصادر الخارجية وآليات المكافأة والعقاب في إطار إشراط التربية بهدف تقوية السلوك أو تثبيته باعتباره ملكة مترسخة.

من هنا، يقدم دعاء الامام الكاظم عليه السلام أوضح صورة للأسلوب المعرفي في التربية وللمكانة التكاملية التي يحظىٰ بها الانسان في العالم، الانسان الذي لا تتوقف تربيته وارتقاؤه على المحفزات الخارجية والملامات وتشجيع الآخرين، بل يقوم اداؤه الأخلاقي وسلوكه الديني على أساس «التبصر الذاتي» و «الايمان الغريزي». فمثل هذا الانسان بإمكانه تحقيق الازدهار والسيادة الذاتية أي نماء فطرته. فيغدو كما قال (كانت) «اخلاق مثل هذا الشخص تنبثق من عقائده الباطنية ووجدانه الفطري». فمثل هذه التربية، وفي عبارة واحدة نطق بها الإمام الكاظم عليه السلام، لا تكون تربية التقاطية، استعارية، اصطناعية بل طبيعية، ذاتية الانبثاق ثابتة وباطنية غريزية.

من جهة أخرىٰ، تتبلور الصدمات التربوية المتأتية من هيكلية أنظمة التربية والتعليم الحالية والآليات المتحكمة بها بسبب استنادها إلى المصادر الخارجية للشخص والتي ترفده بأسلوب ايحائي واستعاري ثم أنها تثبته في نفس تلك المرحلة فيصبح الشخص وكأنه بئر تُرفد بالماء من الخارج دون أن يكون لها مصدر مائي ذاتي أو نبع مدرار. ولهذا يتوقف ضبط السلوك الديني في مثل هذه الأوضاع على التحكم الخارجي عن طريق التشجيع والمكافأة والأجر أو العقاب والتغريم والتأنيب. وفي مثل هذه المجتمعات لا يكون لأي سلوك ديني قيمة ذاتية بل يرتبط بالنتيجة المترتبة عليه. فلا يلتذ أحد من العمل الطيب لصرف حسن ذاك العمل بل يلتذ من المردود النافع الذي يُتوقع من ذلك العمل. من هنا

فان التربية المستعارة تمثل أعتى صدمة توجه إلى بناء الطفل الفطري والباطني.

من هنا، وفي سياق التربية الدينية، يجب الاحتراس بشدة من الاستناد تماماً إلى مصادر التشجيع والعقاب الخارجية في التعاطي مع ما يصدر عن الشخص من أعمال وأفعال أخلاقية ودينية. فاستفحال مثل هذه الاساليب في النظام التربوي يوهن التربية الدينية دون أن يكون له أدنى تأثير في تقوية النزعة الدينية ولذة التمسك عقائدياً بالدين والايمان القلبي بل يحتمل أن تتحول مثل هذه الخطوات نفسها إلى حائل خادع ومانع عام إزاء تنمية النزعة الدينية وخلافاً لذلك لو تولد الاجراءات التعليمية الاندفاع الغريزي وطابع الالتذاذ من الايمان الباطني، لا تَوقُّع المكافأة الخارجية فإنها سوف تدعم تلقائياً النزعة الدينية وتقصي الكمال عند الانسان.

وهنالك في الجهة الأخرى من التربية الاستعارية (الاصطناعية، الشكلية، المكتسبة، العَرَضية، الظاهرية، التعاقدية، الخارجية و...) التربية النشطة أو الغريزية التي تثمر الفضائل المتثبتة والأخلاق الأصلية والمحصنة إزاء الصدمات الخارجية لماشاتها مع طبيعة الانسان وصدورها عن الفطرة الإنسانية.

إذاً، فإن مسؤولية المربي، باعتباره ممهداً لا متحاملاً، في سياق التربية الدينية لا تتجاوز اعداده الطفل بأسلوب نشط وغير مباشر

ليتمكن من الكشف عن نزعته الفطرية إلى الدين[١] وتقصي الحقيقة.

ينبغي لنا أن نترك الطفل يواصل هذا التقصي الملذ بالاستناد إلى وعيه الشهودي. ولا داعي للقلق فيما لو اتسم تقصيه بالبطء والتدريجية والخفاء فإنه سوف يكون، بالمقابل، ثابتاً متواصلاً، فبحسب قول «اغوست كنت»: لتحقيق الهدف سريعاً ينبغي المضي إليه بتوؤد.

فعملية التأمل[٢] والتعمق تعتبر بحد ذاتها من عوامل الابداع والكمال. وكما قال العارف الزاهد «ابراهيم ادهم»: «التأمل، حج العقل».

دعوا الطفل يكشف عن مكنونات فطرته على مهل وبالتدريج، دون أي تسارع، وبالاستناد إلى حب استطلاعه العفوي الطبيعي وقابلية الكشف وقوة العقل لديه. تجنبوا عرض المدركات والمعلومات الدينية المقررة بل حفّزوا ذهنه إزاء المجهولات والغوامض والمشكوكات. إنه سوف يتفاعل تلقائياً لتدارك حالة اللا توازن الذهني لديه لتهدئة ظمأه الباطني وفقاً لقاعدة إعادة التوازن الطبيعي لديه. في حالة تنامي العقل الطبيعي وهو «البصيرة الدينية المنشأ» سوف يتحقق اعتباطياً الدين الفطري وهو نفس النزعة

---

١ ـ ﴿فأقم وجهك للدين حنيفاً، فطرت الله التي فطر الناس عليها...﴾. (سورة الروم، الآية ٣٠ وسورة العنكبوت، الآية ٦١)

2_ Reflective

الدينية الباطنية. ولهذا يرى الشيخ محمود الشبستري أن الروح الانسانية مستنيرة أساساً بالدين وعقله وتبصره قائم أساساً على معرفة الله.

أي في الحقيقة، العقل الطبيعي والفطري هو نفس البصيرة الموهوبة إلهياً. ولهذا يتميز العقل «الواله بالإله» عن العقل «الواله بالأعداد» والعقل «المنشغل بالمعاد» عن العقل «المنشغل بالمعاش» والعقل «الآلي» عن العقل «المعنوي». وشتان ما بين عقل ينشط بدافع لهفة التقصي والوله ووصال الحق وعقل منهمك بخزن الحفظيات تحت طائل تشجيع المعلم وعقابه وبهدف تسجيل درجة أعلى والحصول على شهادة أو مؤهل ما.

فبمثل هذا النوع من التبصر المرفق بالتأمل والتعمق الباطني يكشف الانسان عن مكنونات فطرته ومن ثم بحسب الحديث «من عرف نفسه فقد عرف ربه»[1] يلتفت إلى وجود الله في كيانه، ويرى يد الله وراء جميع المظاهر والأشياء والظواهر، فيرى الله من خلالها. فمعرفة «الذات» هي معرفة «الرب» و «من عرف ذاته تألّه».

---

١ ـ مدلول الحديث المعروف: «من عرف نفسه فقد عرف ربه» ذكر حتى في التعاليم ما قبل الإسلامية أيضاً، قال: انظر إلى نفسك. وما أن نظر إلى نفسه، قال: ألا تراني؟». فمعرفة النفس بالنسبة لمعرفة الإله كالنظرة في المرآة، فلا يكون بإمكانك النظر إلى المرآة دون أن ترى الوجه أي أن النظر في المرآة يؤدي مآلاً إلى رؤية الوجه.

وللالتفات إلى الفرق بين هذين النمطين التربويين والتمييز بين مردوداتهما التربوية المختلفة عن بعض، يحسن بنا أن نعرج على الحديث التالي لاستبانة الافرازات الذاتية وكذلك الاستعارية لكل من هذين النوعين من المدركات العقلية (أي المدركات الخارجية المكتسبة والمُدركات الباطنية الاكتشافية):

يقول الإمام علي عليه السلام: **«العقل عقلان: عقل مطبوع وعقل مسموع»** ثم يردف عليه السلام موضحاً دورهما قائلاً: **«ولا ينفع المسموع إذا لم يكن المطبوع»**[1] وكأنه مكفوف يُعرض لأشعة الشمس.

إذاً، يتوجب الالتفات إلى أي مدى تهتم أساليب التربية والتعليم الحالية بهذه المدركات الفطرية في سياق التربية والتعليم الديني؟ إلى أي مدى يستند المعلمون والمربون عند التخطيط بشأن التربية الدينية إلى التقنيات الابداعية الحديثة الفاعلة في سياق تنمية النزعة الدينية والوله بالقيم المعنوية؟ وهل هناك أي ارتباط ذي معنى بين التعليم الديني، القائم تماماً على أساس تعلم المواد والمعلومات الدينية، من جهة وحب الدين من جهة أخرى؟ هل هنالك أية علاقة بين «التفوق في مادة التعليمات الدينية» و «تنامي النزعة الدينية»؟ هل تكون «العلوم الدينية» مرفقة دوماً بتقوية «البصيرة الدينية»؟ وهل يدل الالتزام الشكلي بالتعاليم الدينية، بالضرورة، على وجود «اللهفة الباطنية لاكتساب الطابع الديني»؟

١ـ نهج البلاغة، الحكمة (٣٣٨).

ربما يعود التهاج اللسان بجميع المفاهيم الدينية، دون تأثر الباطن بها، إلى هذه العوائق التعليمية. إننا نشهد إيلاء المناهج الدراسية، سواء كتب التعليمات الدينية، التاريخ، الأدب وأغلبية دروس العلوم الاجتماعية والانسانية، اهتماماً متواصلاً بالموضوعات الدينية في إطار ذكر مجريات حياة الانبياء والائمة الطاهرين عليهم السلام وعرض الأحاديث والروايات والحكايات عن الشخصيات الدينية وكذلك بذل مساعي وفيرة لرفد الأذهان بها حتى في الأوقات الغير نظامية أي خارج نطاق الحصص الدراسية (سواء في أوقات الفراغ خارج المدرسة أو أثناء النشاطات التربوية وخلال مراسيم إقامة الشعائرة واحياء المناسبات الدينية في المدرسة). ففي كل هذه المجالات يتم الحديث عن الدين والقرآن والقيم الالهية. ولكن.. هل تثمر الجهود المبذولة على الصعيد اللفظي والتعليمي والإعلامي أية نتائج على الصعيد الباطني والعاطفي والسلوكي أيضاً، وبنفس المستوى؟ هل يتأتى من مثل هذه الاجراءات الخارجية تقوية النزعة الدينية؟ أو خلافاً لذلك قد تتحول إلى حجب دينية؟

الرد الحكيم على هذه الاستفسارات يتطلب اجراء أبحاث ودراسات موسعة بأساليب تجريبية مضبوطة.

فسيرة الانبياء والائمة عليهم السلام وما جاء عن كبار الشخصيات الدينية والعرفانية من كلام ومواعظ تتضمن، على صعيد التربية الدينية وتنمية حالة الوله بالله ومعرفته حق المعرفة، تأكيداً زائداً للاستناد

إلى الأساليب الغير لفظية (كونوا دعاة الناس بغير ألسنتكم)[١]، والأنماط العملية (كونوا دعاة الناس بأعمالكم)، والاكتشافية والغير رسمية (الذكر والاستذكار) وعلى القلب بدلاً عن العقل، والفطرة بدلاً عن الذهن، والفعل والعمل بدلاً عن القول والكلام.

أي أن نبلغ هدفنا بتربية القلب وتعزيز الوعي العاطفي حيث يُقال:

«العارف يرى الجميع والعالِم يعرف الجميع»

يوضح الإمام علي ﷺ مدارج العلم من السطح إلى العمق، ومن الظاهر إلى الباطن ومن اللسان إلى العمل ومن الجوارح إلى الأركان، قائلاً:

«أوضع العلم ما وقف على اللسان وأرفعه ما ظهر في الجوارح والأركان»[٢].

وإلى مثل هذا يشير تصنيف نظريات علم النفس ايضاً سيما علم نفس التعلم في مجالات التعلم من الظاهر إلى الباطن. وأول مجالات التعلم هو المجال «المعرفي»[٣] وهو الخاص بالعمليات الذهنية والنشاطات اللفظية. وثانيها هو المجال «العاطفي»[٤]، ويشمل إضافة

---

١ ـ قرب الاسناد، ص ٣٨ن ج ١؛ والكافي، المجلد ٢، ص ٧٨.

٢ ـ نهج البلاغة.

3_ Cognitive

4_ Affective

إلى الأبعاد المعرفية والتعليمية، عمليات مثل الاهتمام، التقدير، النزوع، الاعتقاد، التقبل وما إليها من عمليات عاطفية. والمجال الثالث هو المجال «النفسي ـ الحركي»[1] والذي يتأطر بالنشاطات العملية والسلوكية.

فجل مسؤولية التعليم، بمعناه الواقعي وفيما يستوحىٰ من كلام الإمام علي عليه السلام، هو النفوذ إلى الجوارح والأركان ليزداد رفعة وارتقاء بينما تتحدد التربية، بحسب الأساليب السائدة حالياً، في دائرة الكلام والألفاظ المنطوقة والمكتسبات الذهنية وهي أما لا تعتني قط في أسلوبها بإعداد الخلفيات التربوية وتوفير امكانية تحقيق المجالات الأعلى منها أو قلما تهتم بهذا الأمر. والمجال المعرفي وهو الأكثر سطحية وبساطة من بين مستويات التعلم، ينقسم، بحد ذاته، إلى أطياف وطبقات مختلفة مثل: «المعرفة، الفهم والادراك، الاستخدام، التحليل، التركيب والتقييم». وأغلب ما يُتوقع في المدارس من تدريس الكتب المدرسية، سيما كتب التعليمات الدينية، لا يتعدى ما ينجز في إطار المستويات البدائية أي المعرفة والحفظ، إذ أنها تعجز حتى عن تحقيق المستويات الأكثر عمقاً في نفس ذلك المجال البدائي أيضاً.

فالتعليم الديني المستند إلى الأساليب السطحية وإلى تكديس موضوعات نظرية بحتة في ذهن التلاميذ دون اعداد الخلفيات

1_ Sensory _ Motor.

العاطفية والنفسية وإلى اشباع حب الاستطلاع والحاجة الفطرية اشباعاً واهياً، ناقصاً وغير مطلوب، قد يتحول في بعض الحالات إلى سد ضخم يمنع تدفق نزعات تقصي الدين والالتزام به. فيغدو كأنه مخلوق يواصل تغذيته بتعاطي وزرق العناصر الغذائية في شكل مصل وأدوية وعقاقير فيتم تزويده بجميع الفيتامينات والمواد الغذائية الضرورية وفق منهج زمني منسق ووصفات منظمة. واضح أن حياة هذا المخلوق سوف تغدو، بعد فترة زمنية قصيرة، حياة طفيلية تتوقف على مصادر التغذية الخارجية الإستعارية. فتختل عنده عملية انتاج الفيتامينات وإفراز الهرمونات وكذلك النشاطات الحيوية والكيمياوية الذاتية الغريزية. لأنه وقبل توفر الفرصة اللازمة لجسمه ليُقبل على افراز الفيتامينات والهرمونات طبق سياقاته العضوية المألوفة يتم زرقه بها جاهزة من الخارج. قد يُتصور أن هذا الاجراء اجراء ايجابي داعم للجسم بينما يؤدي في النهارية إلى ايجاد اختلال في أدائه الحيوي الطبيعي ويحوله إلى مخلوق طفيلي اتكالي متعرض للصدمات. وهذا ما يصدق في مضمار التربية الدينية أيضاً فإننا لو نرفد الشخص، قبل الموعد المناسب ودون أي نشاط ذاتي إرادي من قبل الشخص ذاته، بالموضوعات والتوجيهات والإرشادات الدينية جاهزة دون أن نفسح المجال لتحفيز شعوره بالحاجة واللهفة، سوف نكون قد منعنا الشخص أن يكشف عنها غريزياً. فيتحول التعليم الديني، بهذا الأسلوب، إلى حائل إزاء «التربية الدينية»، و«عرض الدين» حجاباً إزاء «تقصي الدين» فيحل

«الدين المكتسب» محل «الدين الفطري» و «الدين الاستجابي» محل «الدين الغريزي الذاتي».

فمثل هذا التعليم، فيما لو ترشح عنه اغفال الشخص عن باطنه، سوف يحول اساساً دون ترسخ التمسك عقائدياً بالدين في مجالات الشخص العاطفية والنفسية ـ الحركية.

في حديث آخر للإمام علي عليه السلام، نقرأ:

«أول العلم الصمت والثاني الاستماع والثالث العمل به والرابع نشره»[١].

فالعلم الذي يصنف الإمام علي عليه السلام مراحل كسبه، جل ما يستوحىٰ منه هو أبعاده الغير لفظية. والعلم المتأتي من التأمل، والتبصر، والتعمق والسماع الصحيح وحسن الإدراك والعمل به، إنما هو العلم الحقيقي. من هنا يمكن تحديد مسيرة التعليم الديني أيضاً وفق هذه المراحل:

وعلى هذا لا يمكننا أن نعتبر أي علم لا يؤثر في العمل علماً نورانياً ومعرفة وضاءة. فقد جاء في الحديث: «من علم عمل»[٢]. فعلم الانسان لا يكون له معنى وطائل إلّا عند عمله به وتطبيقه لمضامينه. بالطبع ننوه إلى أن العلم[٣] في هذا المجال يراد منه معنى

---

١ ـ الحياة، محمد رضا حكيمي، فصل العلم والعمل.

٢ ـ المصدر السابق.

3_ Knowledge

خاص وهو المعرفة المؤدية إلى هداية الانسان وكماله، معرفة نورية لا سوادية (حبرية ورقية)، علم الأفعال لا علم الأشكال، علم يحفز التفكير. واضح أن مثل هذه المعرفة لا تتحول إلى حجاب قط بل إلى مصدر إنارة ينير الأفكار في العقول والبصائر في القلوب. علم وصفه رسول الله ﷺ في قوله:

«ليس العلم بكثرة التعليم بل العلم نورٌ يقذفه الله في قلب من يشاء».

إذاً، من الحكمة أن نعيد النظر بدقة فيما انجزناه حتى الآن باعتباره اجراءات تعليمية تربوية تهدف لتعزيز القيم والمثل الدينية، ونلتفت إلى ايجابياتها وسلبياتها، فنحدد من جديد العوامل والظروف المؤاتية لتنمية النزعة الدينية بالاستناد إلى الميل والرغبة والاندفاع الغريزي فنعمل على تقويتها. ومن جهة أخرىٰ نتحاشى العوامل والظروف التي تبعدنا عن هذا المسير وتتحول بحد ذاتها إلى حجاب يحول دون ازدهار هذا الشعور الفطري. أي أن نندفع بجد لاجراء دراسة شاملة للعوامل الصادمة في التربية الدينية والتمحص في سلبيات الإعلام، والمناهج التعليمية والأساليب التربوية من منطلق تحليل صدمات التربية الدينية وإعادة تحديد الفاعليات الاعلامية المؤثرة والأساليب الاكتشافية الفطرية بالإفادة مما ذكر في القرآن الكريم من تعاليم وأساليب فاعلة وننفخ الروح في هيكلية التربية الدينية بما نستوحيه من وصايا ونماذج موضوعية وعملية تتضمنها سيرة الأنبياء عليهم السلام وأولياء الله، وأن نعمل على إشاعة التربية الدينية بنمط عاطفي

وبالاستناد إلى النزعة القلبية والاندفاع الغريزي والعينات العـملية متجاوزين الاجراءات السطحية وسلوك التكلف، وهو مـا يـتحول بحد ذاته إلى وازع يحول دون توالد وارتقاء النزعـة الفـطرية عـند متقصي الدين. وهذه الاستحالة تتضمن الانصياع لتوجهات الفطرة والتخلي عن الاتجاهات الاصطناعية والاستعارية.

الفصل الثاني

تحليل صدمات التربية بالتعويد

قال رسول الله ﷺ:

«بعثت لرفض العادات»

وعن روسو:

«لابد أن نتعود على أن لا نتعود على شيء».

ترسيخ العادات[1] حائل دون «التربية الذاتية النشطة»:

أقول التخلي عن العادات يثمر الصحة و «السلامة». قد تثير هذه العبارة، الدهشة والتعجب في الوهلة الأولى، فقد سمعنا حتى الآن الأسلاف يرددون «هجر العادات يأتي بالمرض». لابد من التخلي عن الايحاءات والأطر المحددة مسبقاً والمتبعة دون أي تفكير وتمحص. فالتخلي عن العادات هو، بحد ذاته، تمرد وتحطيم للبنى المتقولبة وتحرير الفكر من قيود الجمود.

ولكن يعمد بعض الأولياء والمربين لترسيخ السلوكيات المطلوبة

---

١ ـ هنالك فرق بين العادات والملكات (أي الثوابت الأخلاقية المترسخة عند الشخص). ففي التربية الايجابية النشطة تمثل العادات عوائق الوعي والنمو، أما الملكات فإنها عامل استقرار وثبات وتواصل الفضائل الأخلاقية. وفي الملكات تتفاعل النوايا على الدوام بينما لا ترفق العادات بمثل هذا الوعي البحت.

من قبلهم عند الأبناء عن طريق العادات الاستجابية العمياء. يحاول علماء النفس السلوكيون[١] حصر أفعال الانسان وأعماله في دائـرة «التعلم الإشراطي»[٢] وتحديد إمكانية «تغيير السلوك» في إطار مبدأ «الإشراط الكلاسيكي» بحسب ما أنجزه «باولوف» في اختباراتـه. صحيح أن هذا الأسلوب قد يكون من بعض النواحـي الأسـلوب الأقرب والأبسط والأكثر موضوعية لتغيير السلوك الإنساني، ولكن في هذه الحالة يتوجب الإمعان في الدوافع الكامنة في عمل الشخص وسلوكه قبل تقصي افرازات ذلك العمل أو السلوك.

وبالطبع يجدر التنويه إلى أن المقصود من العادات في هذا المجـال هي تلك الأعمال والسلوكيات التي يتطبع بها الشخص إثر تكرارها العشوائي دون تفكير أو ارادة. فعمل الشخص وسلوكه حتى لو كان مطلوباً وقيّماً ولكن بسبب عدم استناده إلى الوعي والتـبصر، يـفقد القيمة. من هنا يقسم العلماء العادات إلى نوعين[٣]:

١ ـ العادات الاستجابية السلبية المتطبع عليها دون أي دافع أو تيقظ ويترشح عنها توقف العمليات الفكرية عند الإنسان.

٢ ـ العادات الفاعلية الارادية: وهي التي تـولد عـند الشـخص بالتدريج حـالة الاسـتئناس والتآلف. ومـن ثم تكـرار يـؤدي إلى

1_ Behaviorism Psychologists.

2_ Conditioned Iearning.

٣ـ انظر «مراحل التربية» لموريس دوبس.

التفاعل والحيوية، مثل التعود على الاستيقاظ مبكراً، وترويض النفس وتحمل الصعاب[١] والتي تتحول إلى ضرب من فن «ضبط النفس» خلال مجريات الحياة.

فأحد كبار العلماء وهو صاحب نظريات موسعة في مجال فلسفة العادات، سيما من وجهة نظر علم النفس يدعى «وليام جيمز». إنه يصف حتى التربية باعتبارها «فن تكوين العادات» ويرى أن التربية هي تنشئة انسان ينجز اعماله بسهولة دون تفكير وتمحيص. انه يرىٰ أن العادات هي الأخرىٰ تكرار عمل ما خلال فترات متقاربة[٢].

وخلافاً لجيمز يرى «كانت» و «روسو» أن التربية تختلف عن «التعويد». ويؤكدان أنه لابد للأبوين أن يتحاشيا تكوين العادات عند الابناء (سواء الايجابية منها أو السلبية)، فمبدأ «العادات» يتعارض برأيهما مع مبدأ «الانتقاء والتيقظ»، فأعمال الانسان وسلوكياته لو انبثقت من تعوده عليها لما كان لها أي قيمة إنسانية.

وبالتأكيد تتفق آراء الحكماء وعلماء الأخلاق حول هذا الموضوع وهو ان الفعل الأخلاقي لا يتسم بقيمته إلّا إذا توفرت فيه خصائص ثلاث، هي كونها:

١ ـ مكتسبة.

---

١ ـ هذا ما يشير إليه كلام الإمام علي بن ابي طالب (ع): «عوّد نفسك بالتصبّر..».

٢ ـ انظر «العادة» لوليام جيمز.

٢ ـ انتقائية.

٣ ـ لائقة بالشأن الإنساني (وهو الفارق الأساس بين الفعل الأخلاقي والفعل الطبيعي الغريزي).

فمختلف الاتجاهات التربوية والأخلاقية تؤيد هذه الخصائص الثلاث ويؤمن بها أغلبية الفلاسفة الأخلاقيين. فهؤلاء الفلاسفة يرون أن العمل لا يعتبر أخلاقياً إلّا إذا كانت بواعثه تتجذر في المشاعر الانسانية الودية. إن ما يحدده «كانت» من مقياس ينبثق من التعريف الذي يقدمه بشأن «الانسان المتربي» حيث يقول:

«الانسان المتربي انسان يُنجز عمله إرادياً وانطلاقاً من الشعور بالواجب».

ولإيضاح هذا المفهوم يذكر «كانت» مثالاً حول شخص يقترض مبلغاً ما من آخر على أن يعيده إليه في موعد معين. فواجبه يتحدد بأداء دينه وهو ما لا يتعلق به استثناء أو إلغاء ونكث. وهكذا الصدق والوفاء بالعهد، كلها أمور مطلقة يترتب على الشخص الالتزام بجميعها. فالشخص الذي يقترض مالاً ويؤدي دينه في الموعد المحدد، يكون قد نفذ واجبه ولكن «كانت» يرى أن هذا العمل المنفذ لمجرد أداء الواجب لا يعتبر عملاً أخلاقياً بل يجب تقصي دوافع مثل هذا الشخص ونواياه.

هل أن دافعه من أداء دينه هو الحفاظ على حسن سمعته أو أي دافع آخر؟ فلو كان الأمر هكذا فإنه عمل نابع من الشعور بالواجب وليس عملاً أخلاقياً. وبالطبع يحتمل أيضاً أن يكون دافعه من أداء

الدين خوفه من الشرطة وشكوى الدائن، أو بهدف تمكنه من الاستقراض ثانية من نفس الشخص في المستقبل إن اقتضت الضرورة[١].

يرى «عمانوئيل كانت» أن «الوجدان» هو مصدر الشعور بالواجب. وقد ذهب به إيمانه بعظمة الوجدان أن يوصي في نهاية حياته أن يُكتب على قبره هذه العبارة:

«شيئان يثيران التعجب في العالم: السماء المكتظة بالنجوم فوق رؤوسنا والوجدان الأخلاقي في باطننا».

من هنا فإن دوافع الانسان لأداء أعماله وسلوكه لو كانت متجردة عن الوعي والارادة والانتقاء سوف تضمحل دوافعها الإنسانية. فلو التزم الشخص بالصدق لتعوده عليه او لتقاضيه مكافأة على صدقه في إطار تلقي التشجيع الخارجي لا بدافع من نواياه الغريزية، أي في الحقيقة تم تعويده على أن يتقاضى مكافأة كلما أتى بفعل مطلوب فيكون ذلك الفعل المطلوب تملقاً ووسيلة لبلوغ هدف معين. من هنا تتراجع لديه بالتدريج الدوافع الغريزية لفعل الصدق أو للنفور من السلوك السيئ والكذب فتحل المكافأة والعقاب الخارجي محل دوافعه الغريزية الباطنية.

وبنظرة إلى المؤلفات التربوية لأصحاب النظر من الأسلاف

---

١ ـ لمزيد من الاطلاع حول مراحل تكون الأخلاق عند الأطفال ومعايير تقييم الأخلاق، انظر كتاب «مراحل تكون الأخلاق عند الأطفال» للمؤلف.

نلتفت إلى أن أول من أدان، تاريخياً، اسلوب التعويد في التربية هو «افلاطون». فإفلاطون كان يرى، أساساً، أن جذور التربية تتعمق في الوعي والارادة والانتقاء، فيقول:

«من يكون أكثر وعياً، يكون على درجة أكبر من التربية، والتربي يعني اكتساب المعرفة والوعي».

فافلاطون لا يعترف بحياة الانسان دون العلم والمعرفة ويستحقر الأعمال والسلوك القائم على أساس التعود، حيث أنه يشبِّه الحياة الميسَّرة بفعل التعود بحياة النمل والزنابير التي تواصل حياتها الرتيبة ميكانيكياً وبعيداً عن فعل الارادة[١].

وفي عهدنا الحالي يجعل المربي والفيلسوف الكبير «جون ديوي»، العادة والتربية في قطبين متعارضين، أي أنه يرى أن التربية تتعارض مع العادات. فالفعل التربوي لابد أن يستند إلى العقل والاستدلال المنطقي فيتولى العقل مهمة ضبط الأحاسيس والعواطف خلاله. من هنا، فإنه يؤكد على وجود اختلاف أساسي بين المفهوم الواقعي للمرادفات اللفظية الموضوعة لمصطلح التربية، مثل: تدريب[٢]، تعويد[٣] وإشراط[٤] و... ولا يكون أي منها مرفقاً بالتعقل والوعي

١ ـ انظر «فلسفة التربية والتعليم»، نظرية إفلاطون.

2_ Training

3_ Habituation.

4_ Conditioning

سوى لفظة (Education)، أي التربية وما سواها لا تتميز بمثل ذلك، وتستخدم غالباً فيما يخص الحيوانات أو في مجتمعات يراد فيها ارضاخ أفكار وسلوكيات الأشخاص دون ارادة ووعي منهم[١].

لنعود إلى المفهوم الأساسي والمتعمق للحديث النبوي: «بُعثت لرفض العادات» الذي ذكرناه في مستهل هذا الفصل:

إن أساس الحركة التكاملية في المجتمعات وارتقاء الأشخاص ضمن المراحل التكاملية يتوقف على صقل العادات والأطر والايحاءات المثبطة لحركة إبداع الإنسان والتي تعيق الإحياء الواعي للثقافات.

وحقيقة الدين لا تنطوي على شيء سوى هجر «عبادة العادات». فالعادات وعبادة العادات تعتبر من أعظم العراقيل في مسيرة ارتقاء الانسان. وكانت السد الحائل إزاء حركة الأنبياء على مر تاريخ التكامل الإنساني.

وأساس العبادة أيضاً هو مواجهة العادات. وقد قال الإمام علي عليه السلام:

«أفضل العبادة ترك العادة».

فإحدى الرسائل الأساسية والمهام الإلهية التي حملها الأنبياء عليهم السلام هو تحدي حالة عبادة العادات والنزعات الخرافية. فكل من الأنبياء واجه بين أبناء أمته ثلة ممن اختاروا عبادة الأوثان الذهنية أو

---

١ ـ انظر «فلسفة التعليم والتربية» للدكتور علي شريعتمداري.

الموضوعية بدلاً عن عبادة الله. أي أن الرسالات الإلهية تقوم على أساس دعوة الخلق لعبادة الله بدلاً عن عبادة العادات. فكان سبب نسخ الأديان هو ضرورة إلغاء ما ترسخ بين أتباع الأديان السابقة باعتبارها عادات استعبدتهم. فدين النبي موسى ﷺ وهكذا النبي عيسى ﷺ نسخا ما قبلهما من أديان لأن أتباع تلك الأديان نسوا حقيقة أديانهم ولم يبقوا إلّا على قشور منها.

على أية حال، يستوحىٰ من النصوص الأدبية والعرفانية التي تكتظ بها ثقافتنا الاسلامية الغنية، هو أن الخلاص من عبادة العادات يؤدي إلى كسب المعرفة والوعي واليقظة، ومتى ما هيمن الوعاء على المستوعب والشكل على المضمون ونتيجة العمل على الدفاع يدق الخطر أجراسه ويَغفل القلب ويُهجَر العقل وتُعتَقل المعرفة. فالواجب في الشريعة الاسلامية يتوقف وجوبه دوماً على شروط مثل: «البلوغ»، «الخيار»، «العقل» و «الوعي» وما إليها. من هنا يؤكد فقهاء الدين الإسلامي على سقوط الواجب عن ذمة الشخص عند ظهور خلل في شروط الواجب. فأي فعل أخلاقي أو سلوك (وإن كان مطلوباً) لو صدر دون توفر الشروط اللازمة، يفقد عندئذ اصالته الحقيقية وقيمته الواقعية.

وهذه الحالة تكمن في عملية التربية أيضاً. فالعملية التربوية، سيما عندما يكون الإنسان موضوعها لا تتم إلّا عند توفر الوعي والخيار.

جاء في تعريف التربية الايجابية (النشطة): التربية عبارة عن إعداد الظروف والخلفيات الإسنادية والمناسبة ليخطو المتربي بميله

وخياره وإرادته نحو نيل الكمال. فالعملية التربوية في الواقع فاعلها المتربي نفسه ودور المربي يتحدد بإعداد الخلفيات وإزالة العراقيل وتوفير المتطلبات.

فالمتربي، بحسب هذا التعريف يتولى مهمة تربيته بنفسه.

بالتأكيد، هنالك اختلافات أساسية بين وجهات نظر كبار المفكرين وعلماء النفس والمربين فيما يخص تعريف التربية، بحسب رؤاهم واتجاهاتهم المختلفة حول الإنسان. فعلى سبيل المثال، يحدد العالم النفساني المعروف «اتوكلاين برغ» تعريف التربية بحسب اتجاه اكتساب العادات، فيقول:

«التربية عبارة عن القابليات والعادات التي اكتسبها الانسان باعتباره أحد أعضاء المجتمع»(١).

كما يرى «واردن»(٢) أن:

«التربية تتضمن كسب السلوكيات التي تنتقل من الجيل الماضي إلى الجيل الجديد بحيث تتحول مجموعة منها إلى عادات تغدو مشتركة بينهم».

وخلافاً لهذه النظريات تم وضع تعاريف أخرىٰ للتربية تستند إلى عنصر الحيوية، والفاعلية والإبداع والتخلي عن العادات. فعلىٰ سبيل المثال يرى الفيلسوف المعاصر «برتراند راسل» أن:

---

١ ـ انظر: «علم نفس الاجتماع».

2_ Warden.

«التربية والتعليم، هما تنشئة إنسان يحرر الفكر، على حذر، من قيود العادات والعقائد المُلقَنة و... أن يتعلم كيف يعيش في وضع وحالة انعدام الثقة، ومع ذلك، لا يحجم عن إبداء الرأي والإقدام».

والتربية، بحسب نظرية «جان بياجه»، هي تعاطي الانسان بأسلوب ايجابي فعال مع البيئة المحيطة به بحيث يكيّف البيئة مع نفسه ويتكيف هو الآخر مع بيئته. فهذا التكيف النشط يخلّ، وفق مبدأ تقصي التوازن، في وضع الأطر والعادات السابقة. من هنا يرى «جان جاك روسو» أنه:

«عند تربية الطفل لابد أن يتم تعويد الطفل على أن لا يتعود على شيء قط»[١].

ويحدد الفيلسوف والمربي الألماني «كرشن اشتاينر»[٢] الهدف من العملية التربوية بانه تخليص الشخص من التجاوب والتماثل، فيقول:

التربية تؤدي إلى تحقيق وحدانية الشخص وفردانيته إزاء ثقافته وحضارته، أي ان الشخص المتربي هو الذي يغدو، مآلاً، مربي نفسه، ليقدر:

أولاً: ان يرضخ عاداته للانسجام مع المفاهيم القيمية.

وثانياً:ان يجعل القيم المتدنية تابعة للقيم السامية وأن يولّد بامتزاج قيمه الثقافية الشخصية وقيم المجتمع الحضارية تركيباً فريداً

١ـ انظر «المربون العظام» لجان شاتو.

2_ G Krschen.

من نوعه. فهذا التركيب الخاص هو نفس المظهر الروحاني للإنسان وإنسانيته»[١].

وفي كلامه في سياق ايضاح قوانين اللوك يشير «كلابارد»[٢] أيضاً عند عرضه لعملية التربية النشطة القائمة على أساس تفعيل الرغبة، يشير في قانونه الثالث، الذي يسميه قانون «التيقظ»، إلى ان تفاعل السلوكيات الميكانيكية والآلية المنفذة تحت طائل التعود تمنع تيقظ الشخص، فيرى:

«كلما استند سلوك الشخص لفترة أطول إلى الفاعلية الآلية العفوية لعملية أو ارتباط أو شيء ما، بنفس المستوى يتأخر استيعابه لتلك العملية أو ذاك الارتباط أو الشيء. وإزاء هذا القانون، هنالك قانون آخر هو قانون فقدان الاستيعاب. فبالدرجة التي يتطبع فيها أي فعل بالعفوية، يخرج من دائرة الاستيعاب بنفس الدرجة»[٣].

فمن مقارنة هذين الاتجاهين المتعارضين اللذين يحمل كل منهما انطباعاً خاصاً حول مفهوم التربية، نلخص إلى أن الاتجاه الأول يتضمن ضرباً من السكون والركود والتأثر الخارجي في عملية التربية. بينما يستند الاتجاه الثاني في تحديد مفهوم التربية إلى عناصر الحيوية والابداع والفعل الذاتي. فيمنح المتربي فرصة لمعرفة ذاته

١ـ العقائد التربوية لكرشن اشتاينر.

2_ Edovard _ Clapard

٣ـ انرظ «المربون العظام» لجان شاتو.

وخالق بيئته، فيبذل جهوده بنفسه في عملية تكوّنه. فمثل هذا الانطباع حول التربية، والذي يلغي الأطر والعادات الاكتسابية البحتة في الحياة، يدفعنا لتبني رؤية جديدة الى المتربي والمربي فنعيد بناء النظام التربوي، سواء المنزلي أو المدرسي، من أساسه. فالتربية لو استندت إلى المعززات الخارجية وحالات الإشراط الحيوانية فإنها وإن كانت تؤدي، في النهاية، الى تحقق السلوك المطلوب ولكن فاعل السلوك سوف لن يستوعب دافعه ونيته لأداء عمله. فتنخفض القيمة الإنسانية للتربية وللعمل الانساني فيتحول الإنسان الالهي إلى انسان آلي.

من هنا، فاننا لو لم نتخط قشور المفاهيم فنلج لبها ومركزها، لا نحقق التبصر الباطني. ففي حالة الاكتفاء بقشور العادات سوف نتوقف عن الحركة في أولىٰ مراحل النمو والارتقاء لأننا سوف نرضخ لدور الخبرات والبيئة في تغييرنا ونعجز عن تغيير خبراتنا وبيئتنا.

فمن هذا المنطلق يتمتع الانسان الإلهي بقابلية ارضاخ عالم الوجود لإرادته وأن يحول الفناء وجوداً.

فنحن لو تحررنا من قيود العادات، فبدلاً عن أن تغير الخبرات نمط سلوكنا بحسب التعاريف الحالية للسلوك والتعلم[1]، يحتل

---

١ ـ يرى بعض السلوكيين بأننا نفس الأشخاص الذين تم اسنادنا لنكتسب كينونته فليست الثقافة الانسانية سوى مجموعة من التعلقات المُعزَزة (العادات المشرطة)» (بي. اف. اسكينر).

الانسان موقعه في عملية تغيير خبراته.

يقول «أندراجِيد»:

«إجهدوا أن تكـون العـظمة في نـظراتكـم لا فـيما تنظرون إليه».

فبراعة اي مرب مبدع تـكمن في نجـاحه في تـعميق اسـتيعاب الأطفال الصغار للعالم باعتباره شيئاً حياً وعـجيباً. ويـقف العـلماء الحقيقيون إزاء كل ما يبدو عادياً، مألوفاً وروتينياً واعتيادياً بنفس درجة اعجاب الأطفال الصـغار فـيدركونها كأنهـا امـور جـذابـة مستحدثة تثير دهشتهم! في مثل هذه الحالة يتجلى العالم للناظر في شؤونه في كل لحظة على نحو مغاير للمألوف فتكسب الحياة طـابع الحيوية والجمال فيحتفل الإنسان بما أُفيض عليه من حيوية لشعوره بحداثة العالم لفضل حداثة رؤيته.

الفصل الثالث

تحليل صدمات التربية القسرية التحاملية

«التربية» نشاط يمنع «التربي»:

جاء في كتاب «فيه وما فيه» للشاعر مولوي:

«الإنسان دوماً يهيم فيما لم يره».

يقول الشاعر «مولوي» في بسط هذه العبارة:

«إنه كلام سرياني. إياك أن تقول: فهمتُه! ولو ازددت طلباً في فهمه وضبطه لعجزت عن تحقيق ذروة فهمه. فتصور فهم هذا الأمر هو حقيقة، عدم فهمه. فمصدر بلائك ومصائبك وحرمانك هو نفس ذلك الفهم. فلك من ذلك تكبيل وانقياد، وعليك منه التحرر والانعتاق، ليتحقق لك وجوداً»[1].

---

١ ـ لما كانت «التربية» توحي عادة بضرورة أمور مثل: تحديد الأطر والمناهج، الارتباطات السلبية (أحادية الجانب)، انقياد المتربي واصطناعية عملية التربية ←

فهذه الحكمة الحافلة بالأسرار، المتعارضة في مفهومها ظاهرياً تبين لنا أنه لابد من إخفاء كل در ثمين في سياق الدعاية له. وخلافاً لذلك يجب عرض ما يراد قمعه وتحجيبه، على الأنظار، وبوضوح ووفرة. وهذا ما نسلك خلافاً له مائة بالمائة في أغلبية الحالات! إذاً، ينبغي خلال عملية الإعلام والتربية أن ننظر على نحو آخر ونفكر بأسلوب جديد. فما دامت مشاعر الشخص وقابليته المعرفية لم تتحرر من الضوابط والمنطق الحاليين ولا يسلك دربه في أجواء الحكمة الرفيعة والإشراق النوراني، فإنه يعجز عن الالتفات إلى فلسفة هذا الأسلوب المتعارض في ظاهره.

قد يكون العنوان المذكور «التربية، نشاط يمنع التربي» غير متوافق مع الآليات العلمية والمناهج المعرفية السائدة فيُطرح هذا السؤال: كيف تكون التربية نشاطاً يمنع التربي؟ ألا يتعارض هذا التعبير المتناقض مع عملية التربية ومبدأ النمو والارتقاء؟ وهل يتوحد المفهومان في معناهما أم أن لكل منهما معنى متميز يمكن الالتفات إليه بمحض رؤية متحررة من القيود الحالية؟ فلو يتم الرد على هذه الاستفسارات بحكمة يمكن شق خندق عميق بين مفهومي «التربية» و «التربي»:

كلامنا يدور أساساً حول أن لهفة الانسان لكشف ما يتهافت إليه

← وتأهيل المتربي وفبركة شخصيته. فمثل هذه التأثيرات تحول دون تفاعله الذاتي واندفاعه وتلهفه للنشاطات الإبداعية في مسيرة نموه وارتقائه.

غريزياً، تنحسر وتتضاءل في حالة إطلاعه عليه ولو تمت هذه العملية قسراً فإنه سوف يتهرب إليه غريزياً، تنحسر وتتضاءل في حالة إطلاعه عليه ولو تمت هذه العملية قسراً فإنه سوف يتهرب وينأى عنه لأنه في حالة تقص دائم لما يصعب حيازته. ولما يحصل عليه يتلاشى وهله به. وبراعة المربي تتحدد بقابليته على إثارة وتعزيز ميله وشعوره بالحاجة إلى الخطاب التربوي دون ارغامه على تلقيه. فعندما يشعر المتربي بأن هنالك ما يُفرض عليه خارجياً من الجانب الآخر رغماً عن ميله الباطني الغريزي سوف يتخذ إزاءه موقفاً مناوئاً.

ويكون تمايز مفهومي «التربية» و «التربي» أكثر وضوحاً كلما ازدادت الهوة بين «التربية» و «التربي» جلاءً. يكون «المربي» هو الفاعل في سياق التربية بينما يتكلف «المتربي» نفسه بأداء فعل التنشئة خلال عملية التربي. ومسؤولية البناء تلقىٰ في عملية «التربية» على عاتق «المربي» وفي عملية «التربي» على عاتق «المتربي». ويكون المربي في الأولى قيّماً والمتربي في الثاني ناشطاً.

فبذل المساعي التربوية من قبل المربي دون إعداد الخلفيات اللازمة وإثارة اللهفة في أذهان المخاطبين لا يمثل اجراءاً مفيداً بل أنه يقمع حالة «التحفز الذاتي»[1] عند المتعلم أيضاً ويمنع تفعيل تربيته

1_ Self _ arousal.

الطبيعية الغريزية.

يقول مولوي:

«فأنت انطق بألف كلام عن الخارج، لا طائل له لو لم يكن له في الباطن شاهداً. كما الشجرة لو لم تبتل جذورها لما انتفعت من ألف فيضان يحدث. فلابد أن يسري البلل إلى جذورها أولاً ليكون الماء نافعاً لها. فلو عم النور العالم بأسره لاترى العين نوراً ما لم يشع فيها. والحال أن الأساس هي القابلية القابعة في النفس»[١].

من جهة أخرىٰ، فإن حب الحقيقة أهم من الوصول إليها، والطموح للقاء الحبيب الأعلى يفضل على لقائه. وما في الهجر من حلاوة لا تجدها في الوصل. فعند الوصل يتلاشى الطموح وفي الهجر يتنامى الطموح ويتعاظم.

نعود لتحليل العنوان «التربية، نشاط يمنع التربي» لنعرض ما نعنيه منه بأسلوب أوضح وأكثر شفافية. لو لم ترفق تربية المتربي بالحب والرغبة والاستعداد النفسي والعاطفي فإنه سوف يجابه أفضل الخطابات وأوضح الحقائق وأجمل الموضوعات بالصد والنفور[٢].

١ـ فيه وما فيه، الشاعر مولوي.

٢ـ التربية عملية ثنائية الأقطاب تجري بين المربي والمتربي. أي أن نمط تعاطي المربي مع المتربي هو في الواقع عامل تحديد المنهج التربوي وأسلوب عرض الخطابا التربوي. ليست هنالك أية معادلة أو قاعدة أو وصفة محددة في هذا المضمار. فأسلوب التعاطي هو الذي يحدد مضمون التربية وأسلوبها.

فالتربية عملية اجتنابية أكثر مما هي «إقدامية» و «ترغيبية» أكثر منها «تلقينية» وغريزياً قبل أن تكون خارجية.

فهذا التعريف والتحليل مع ما تم حتى الآن استيعابه ودركه حول مفهوم التربية. فلو عزمنا على الكلام عن حب الحقيقة، والحقيقة هي بحد ذاتها مفهوم مطلق بعيد المنال، لا يبقى هنالك ما يمكن التحدث عنه سوى الشعور بالحاجة والحب والرغبة والاستطلاع، والتقصي و... وهذا التقصي نفسه حالة غير مرئية وبعيدة المنال إلّا أن الاهتمام به يأخذ بيد الإنسان في هذا السياق.

الآن، لنشير إلى الموضوع المنظور بقدر أكبر من الموضوعية. فلو يتلقى المتربي الخطاب التربوي مباشرة من المربي دون شعوره بلهفة غريزية باطنية لذلك المضمون، فإن نفس ذلك المضمون قد يتحول حائلاً إزاء التربية الطبيعية وحاجته المتيقظة ذاتياً.

فبراعة المربي تكمن في تعزيزه شعور المتربي بالحاجة إلى ما يأمن متطلبات نموه وارتقائه. ينبغي على المربي أن يحجم بجد عن تقديم هذه الأمانة المخزونة إلى المتربي بأسلوب مباشر لأنه بذلك يكون قد قضى على كل احتمال بظهور الشعور، المنبثق من أعماقه، بالحاجة.

فهذا الشعور بالحاجة إلى ما هو مكنون مستتر واللهفة إلى ما يصعب تحقيقه أو الحصول عليه هو سبب اندفاع الانسان نحو السعي والمجاهدة.

وما أجمل قول الشاعر العارف مولوي:

عبدت من لا أراه فإنني سئمت وفررت من كـل مـا أفهمه ورأيته»[١].

ولنقرأ حكمة أخرى من شاعرنا الرباني في هذا المضمار:

«سئل: وما هو أفضل من الصلاة؟

رد أحدهم قائلاً: روح الصلاة أفضل من الصلاة!

وجاءه رد آخر أن: الايمان أفضل من الصلاة فالصلاة فرضت لخمس مرات والايمـان فـرض دائم. والصـلاة تسقط ويُؤذَن بتأجيلها لأسباب وهذا فضل آخر للإيمان على الصلاة فالايمان فرض لا يسقط ولا يؤذن بتأجيله أبداً. والايمان ينفع دون صلاة والصـلاة لا تـنفع دون ايمان كصلاة المنافقين. وللـصلاة أشكـال شـتى في كـل دين ولا تتغير حالة الايمان في أي دين فأحواله هي هـي

---

١ ـ انظر كتابه «فيه وما فيه»

قد نكون، بمثل هذه العبارات العرفانية، قد خرجـنا قـليلاً مـن السـياق العـام لأي بحث تربوي ولكننا عمدنا بـذلك للـتخلي قـليلاً عـن العـادات والقـواعـد السـائدة في كـتابة المـقالات في المجـال التربـوي، لعـلنا نمهد بـذلك لايجـاد تـغيير في الاتجـاهات التربـوية أسـاساً. فأي مـغالاة وإطـلاق يـصدر عـنا أحـياناً إنمـا هـدفنا بـه اسـتزادة الالتفات إلى ذلك الجـانب الخـاص مـن الاسـاليب والمـناهج التربـوية التي تم تـناسيها للأسف أو ربما إثارة التحسس إلى حد ما إزاء ما ألفناه حتى الآن.

لا تتبدل»[١].

على أية حال، لو لم تستند التربية منذ الوهلة الأولىٰ إلى الايمان والحب والنزعة الغريزية فإن نتائجها سوف تكون عابرة غير متجذرة. فمثل هذه التربية تتمثل بالمحطات على الطرق لا الطرق نفسها وبالطبقات أي الأدوار في الأبنية لا «الأساس» فهي ظاهر وليس باطن ومردودها يتكدس في الذهن بدلاً عن أن يودع في القلب. ومثل هذه التربية لا تأمن استدخال مفاهيم أو اجتذابها والالتزام بها بل تنطوي على لعب الأدوار والتمويه والانجازات القشرية. مثل هذه التربية تحول دون ازدهار المواهب وتقمع نزعة المتربي للتأدب وتهذيب الروح والنفس.

فمضمون التربية لابد له أن ينسجم ويتجانس مع طبيعة الانسان وأن يتوحد مع فطرته ويندمج معها. فكل إجراء يتخذ دون عمل حساب للحاجات الغريزية، وأي ضابط تربوي لا يتواءم مع الطبيعة والفطرة الموجهة ذاتياً عند المتربي يواجه لا محالة الفشل.

---

١ ـ لا مناص لنا إلّا العودة للتنويه إلى أهمية إثارة الرغبات في عملية التربية. فلو يتم تحفيز الوله بالحقيقة في نفس المتربي. وبتثبت هذه الحالة لديه تنعدم الحاجة إلى أساليب التشجيع والعقاب الخارجي. فلماذا تكون أغلبية المناهج التربوية السائدة حالياً عقيمة لا تثمر؟ يبدو أن السبب الأساسي هو الاستناد إلى أساليب ومضامين تربوية خارجية الموارد واكتفاء المعلم أو المربي تماماً بالأسلوب المباشر لنقل الخطاب بدلاً من إثارة الرغبات الكامنة لدى الطفل.

فمسؤولية المربي تتماثل مع عمل القوابل حيث يتكفل بمهمة توليد ما يحمله المتربي في أعماقه من متطلبات فطرته. فكل ما يتفاعل في سياق الاسراع في اجراء عملية التوليد هذه أو الإبطاء فيها يعرض وجود «الحقيقة» للخطر وينذر بولادة مخلوق معتوه.

ونستمد العون لمرة أخرىٰ من عبارات لشاعرنا العارف في تأييد الطابع الغريزي الفطري في قضية التربية، حيث يقول:

> إنما نسجت جميع العلوم في الغريزة الإنسانية، أساساً، لتُبرز روحه المغيبات. كما يُظهر الماء الصافي ما تحت الصخر والفخار وغيرها وما فوقها جميعا. ففي ذات الماء يكمن هذا الطابع. فالحق تعالى بعث الانبياء ووظف الأولياء ليكونوا كماء صاف دافق يزيل الكدر عن كل ماء قليل متكدر يلتحق به ويصقل ما به من لون. ولما يرىٰ نفسه صافياً يذكر: انني كنت يقيناً هكذا صافياً في البدء»[١].

فلو عقدنا العزم على التربية لابد لنا أن ندفع كوامن المتربي للإثمار والتنامي فلن تتحقق التربية الواقعية ما لم تستثار الخلفيات والكوامن الغريزية الكامنة في فطرة الانسان[٢].

يقول الشيخ الانصاري ﵀:

---

١ ـ عن كتاب «فيه وما فيه».

٢ ـ «كلم الناس على قدر عقولهم».

«الذكر ليس كله ما يردده لسانك. الذكر الواقعي هو ذاك الجاري في روحك. والتوحيد ليس هو كله في أن توحده فالتوحيد الواقعي هو أن تعرفه وحده وتغترب عن غيره»[١].

والاختلاف بين مفهومي «التربية» و «التربي» يكمن في نفس هذه الملاحظة الدقيقة الخفية وهي ان التربية تعتمد الموارد الخارجية عن وجود المتربي كمصدر للتغيير والنمو وفي «التربي» تكون الموارد داخلية غريزية إلى جانب الاستدخال والاجتذاب القائم على أساس الميل واللهفة والاندفاع. بالطبع يجب ان نردف فوراً بالكشف عن هذه الحقيقة الخفية، وهي أنه لابد من توفر الانسجام والتواؤم بين قابلية الاستيعاب (الوعاء) وحجم الموضوع (المستوعب).

«المستمع كالدقيق في يد صناع العجين. والكلام كأنه الماء في الدقيق. لابد أن يضاف من الماء ما يصلح حالة»[٢].

فكل اجراء زائد يمنع تفاعل التربية الفطرية الطبيعية وتأثيرها في الشخص باطنياً وأغلبية المناهج والاجراءات التربوية المنزلية والمدرسية إنما تسير خلافاً للمنحى المطلوب بالنظر لعدم اهتمامها بإعداد الخلفيات النفسية والعاطفية أولاً وتكون بذلك قد تجاهلت درجة استيعاب المخاطب وضرورة انسجامها مع أوضاعه والتعاطف معه فتأتي ثمارها غير ناضجة ونتائجها سريعة الزوال وكأنها عجّان

---

١ ـ «روايات قيمة»، د.بهروز ثروتيان.

٢ ـ فيه وما فيه للشاعر مولوي.

أضاف من الماء إلى الدقيق ما لم يتكافأ مع حاجته. وقد أكد رسول الله ﷺ ان الحكمة نهر ينساب على اللسان فيجري على قدر همة المستمعين وقابلية استيعابهم.

فالكلام في التربية فرع ووسيلة، والأصل هو «المقصود من الكلام» لا غير. فالأصل هو الفهم والتلقي الحاصل من قبل المتربي. هنا تحل التربية الرمزية الغير لفظية محل التربية اللفظية. ولكن لاستزادة تاثير الخطاب لابد من تحديد عدد الألفاظ وإخماد حمى تكرارها المشبع.

في مثل هه الظروف تكون التربية الصامتة أمضى أثراً من التربية اللفظية والسكوت أبلغ من الكلام، والايماء أكثر وضوحاً من الصراحة.

قال الإمام علي عليه السلام:

«الكناية أبلغ من التصريح».

كما قال عليه السلام:

«رب سكوت أبلغ من الكلام»[1].

نذكر هنا فقرة أخرى من الحكم الصامتة (والبليغة في الوقت لنفسه) عن شاعرنا العارف وهو يؤكد ان «المقصود، هو الأصل»[2]:

ولنقرأ حكمة أخرى من شاعرنا الرباني في هذا المضمار:

---

١ ـ غرر الحكم، الآمدي.

٢ ـ فيه وما فيه»، الشاعر مولوي.

هذا الكلام موجه لمن به حاجة للكلام ليدرك. أما من يدرك دون كلام فما حاجته للكلام، إنما السماء والأرض كلها كلام لمن يدرك.. فمن تبلغ النغمة الواطئة سمعه ما حاجته للشواغل والصياح؟

شاعر عربي النطق قَدِمَ إلى سلطان، وهذا السلطان تركي لا يعرف الفارسية أيضاً. ارتجز الشاعر شعراً بديعاً. نطق بالعربية وأنشد. كان السلطان يتربع على العرش وأهل الديوان جميعاً حضور، أمراء ووزراء، كل بحسب تسلسل شأنه. وقف الشاعر واستأنف الشعر والسلطان يهز رأسه حيثما يتطلب المقام استحساناً ويندهش في مقام التعجب ويلتفت في مقام التواضع. احتار أهل الديوان سلطاننا لم يكن يعرف حتى كلمة بالعربية فكيف كان منه مثل هذه الالتفاتات المناسبة؟ قد يكون عارفاً للعربية فأخفى ذلك عنا سنين. ماذا لو كنا أسأنا الأدب ناطقين بالعربية ! ويل لنا !كان له غلام من خواصه. اجتمع أهل الديوان وبذلوا له جواداً وبغلاً ومالاً وتعهدوا له بغيرها أن: اجعلنا على بينة من هذه: هل يعرف السلطان العربية أم لا يعرف؟ وإن كان لا يجيد، فما كانت تلك الالتفات في المقام المناسب؟ أكرامة هي؟ أم كانت إلهاماً؟ ذات يوم سنحت الفرصة للغلام أثناء الصيد وهو يرى السلطان مبتهجاً بعد أن أصاب

صيداً وفيراً فسأله عن ذلك.

ضحك السلطان وقال: والله، لا أعرف العربية ولكني كنت أهز رأسي اي إنني كنت أعرف قصده من هذا الشعر فاهز رأسي وأطري عليه إن قصده من هذا الشعر واضح».

إذاً، اتضح أن المقصود هو الأصل. فذاك الشعر كان فرعاً للمقصود ووسيلة[١].

فالتربية في الواقع أمر وجودي منبثق من الغريزة والفطرة الانسانية. والبشائر التربوية هي الأخرىٰ تنطلق من طبيعة المربي وقلبه لا من كلامه ولسانه.

فالسلوكيات الغير لفظية والعواطف والأحاسيس والإثارات العفوية والخفية تكون أعظم تأثيراً، في التربية، من السلوكيات اللفظية، الارادية، الواعية والواضحة. فالمتربي يستوعب من خطاب المربي مضمونه وقصده لا بناء عباراته، فيتحفز عنده الشعور بالتعاطف والمشاركة الوجدانية لا المشاركة اللغوية اللفظية. فما ينساق على اللسان ويظهر، يطفو على السطح يخف وما ينبعث من القلب ويتجذر في الأعماق، يسبر الأغوار ويترسخ. إذاً، كل سعي وجهد يهدف لتثبيت آثار التربية التحاملية طابعه مرتاب هش وكل ما يبذل لبث أي خطاب بأسلوب مباشر يعود في أغلبية الحالات

---

١ ـ المصدر السابق.

بانعكاسات موهنة وكل خطوة تتخذ لفرض الخطابات التربوية والأخلاقية لا تثمر إلّا استصغار شأن التربية والأخلاق.

من هنا، لابد من القول أن: «التربية، نشاط يمنع التربي» كما يحول صب الماء في البئر دون انبثاق الماء من باطنها.

الفصل الرابع

تحليل صدمات التربية التطويعية

«التربية، هدفها تحرير الإنسان من ذاته
وتخليصه من قيود التابعية»[1]

---

١ ـ المصلح الفرنسي الكبير «ألن»

«التابعية» و «الذيلية» تحول دون «الارتقاء في التربية» !

التربية، بالحرف الواحد، هي تحرير الانسان من قيود التابعية وانعتاقه من تحكم الآخرين وإطلاعه على مواهبه. فالتربية، بحسب هذا التعريف، «فتح متواصل»[1]، فتح وجود الذات والتحرر من القيود المكبلة المفروضة من قبل الكبار بهدف تحقيق انصياعه التام وانقياده اللا ارادي بحجة تأديب الأطفال وتربيتهم.

فالشخص المتربي هو من يعرف أسلوب ويقدر على ترقية غرائزه الحيوانية بفعل عقله الموجه ذاتياً. فالتربية بتعبير آخر هي الأخذ بيد الطفل لتحقيق شخصية حرة ورصينة، أي أن يكون نفس ذلك المخلوق الأخلاقي الفطري أو بتعبير أكثر وضوحاً، أن يصنعه في ذاته.

---

١ ـ مصطلح معروف لألن.

ولكن يبدو أن أغلبية العوائل، سواء في العالم الثالث أو في المجتمعات المتطورة التي تتبجح بالارتقاء والحرية، تبذل مساعيها لإضفاء طباع: «التابعية»، «العجز»[١]، «الانقياد المطلق»، «الخنوع» و... على طبيعة الطفل. في مثل هذه الظروف تتحول التربية إلى أداة للإخناع لا الاعتاق، لأسر متواصل لا فتح متواصل، للانغماس في الذات لا التحرر من الذات، للتظاهر بالتمسك بالآداب الاجتماعية لا احترام الالتزامات الاجتماعية، لتقليد شخصية الآخرين لا كشف شخصية الذات، وتقصي الآخرين لا معرفة الذات، للاتكال على الغير لا على النفس والتابعية الغيرية لا الاستقلال الذاتي[٢]، للتظاهر بالتزام النظام[٣] لا تحفيز التقصي الذاتي للنظام للتركيز على الذات[٤] لا على الله، للانانية والتعين بالذات لا لزعامة الذات.

واضح ان سيادة الحالة الأولى على نظام التربية والتعليم في أي مجتمع تؤول إلى انتشار حالة التابعية والخنوع والحياة الطفيلية بين أعضاء الجيل بأسره في ذلك المجتمع.

فالشخص يصبح تابعاً لغيره وهو ما يزال غير متحرر من ذاته، ويكبل نفسه بالعالم الخارجي وهو يرضخ تحت وطأة قيوده الذاتية،

1_ Helplessness

2_ Autonomy

3_ Self_ regulation

4_ Self_Conteredness

تتقطع به السبل إلى الحرية والانطلاق خارجياً وتتعرض حريته الباطنية أيضاً للاختلال.

تبين من مؤشرات عديدة أنه هنالك أشخاص أحرزوا مؤهلات جامعية واختصاصات علمية على مستوى عال ولكنهم لم يتخطوا مستوى الأطفال الرضع في مجال النضج العاطفي والسلوكي أي أنهم تثبتوا في مرحلة «التعلق الفمي (الرضاعي)». فالمتربي وفق منهج «الذيلية» شخص له احتياجات تعلقية خاصة ويخيم على حياته الخوف واضطراب الانفصال والشعور بالمنبوذية وتحقير الذات وفقدان الاستقلال في الرأي وانخفاض «الثقة بالذات»[1] وتبني انعكاس تحقيري إزاء شخصية الذات وبالتالي تقصي «هوية الذات» من خلال «هوية الآخرين» أيضاً. في مثل هذه المواقف يفقد الشخص الجرأة على «تحقيق الذات» و «اثبات الذات» و «تنمية الذات».

بالطبع لا ينكر ان التعلقات والارتباطات العاطفية[2] ومد جسور العلاقات مع الآخرين تمثل أموراً تم تقريرها باعتبارها حاجة سوية وطبيعية في مختلف مراحل النمو النفسي عند الإنسان بل أن الحياة الاجتماعية للشخص تتعرض للصدمات دون هذه التعلقات. فبنفس هذه التعلقات والميول المتواصلة للارتباط مع الآخرين يكشف

1_ Self_ confident.

2_ Attachment

الانسان عن ذاته وعن العالم المحيط به. ما يهمنا في هذا البحث هو أن لا تؤول التعلقات إلى الذيلية أي أن لا تكون قيوداً وارتباطات تمحي «فردية الشخص» في الآخرين فتمنع بالتالي اتكاءه على نفسه وعلى قدراته وقابلياته.

تعود جذور تكون الشخصية الذيلية إلى بداية العمر أي الشهور الأولىٰ بعد الميلاد. فالأم، ولتعلقها الزائد بالطفل وبذلها حناناً مغالى به له وتواصلها المستمر معه، قد تتسبب في تبلور الظروف النفسية المؤاتية لمثل هذه الذيلية في اللا وعي عند الانسان. فعلى سبيل المثال قد تتسبب الأم اعتباطياً في تعزيز شعور الطفل باللا أمان والقلق والاضطراب بما تبديه من اشراف ورعاية ومراقبة زائدة. في مثل هذه الظروف، وبحسب تعبير «اميل شارتيه» (ألن):

> **«يمنع الأبوان اتكال الطفل على نفسه حباً له. انه في اسرته لا يمثل ذاته. لا يسمحون له أن يمثل ذاته. إنه ينال التشجيع متى ما تماشى مع اعمال أبيه وأمه من باب التقليد والاقتباس وكلما استعرض توحداً ميكانيكياً مع أبويه في أعماله وسلوكه تم تقويته..»**

في بعض الحالات تجد الأبوين يرون ويسمعون ويفهمون ويلتذون ويقبلون على الاختيار وحتى على مذاكرة الدروس بدلاً عن أبنائهم ويبلغ الأمر بالابناء أن يكون دافعهم من الدراسة والتحصيل هو تلبية طموحات الأبوين ومطالبهم أو التخلص من

ضغوطاتهم وعقابهم لا ارضاء متطلباتهم الشخصية[١]. فالشخص يفقد تدريجياً شعوره بالتميز عن الآخرين وبفرديته ويتحول إلى آلة تقتبس احتياجات الأبوين وطموحاتهم.

وقد تحولت أغلبية المدارس أيضاً إلى بيئة سلطوية تدرب تلاميذها على الانصياع والانقياد وأصبحت العلاقات الانسانية العاطفية، غالباً، عرفية[٢]، اصطناعية وروتينية فتنجز السلوكيات والارتباطات الأكثر غريزية بأسلوب اصطناعي فتتجاوز الخطابات، والنصائح والتعليمات الأخلاقية أطرها الطبيعية وتحل العلاقات «المتفسلجة» محل الارتباطات العاطفية الانسانية.

وهكذا أيضاً يسلك أصحاب المسؤوليات في المجتمع أي انهم يجهدون لتنشئة الأشخاص على نحو مشابه ومنسجم مع ذواتهم. إنهم يعارضون أية هوية متمايزة وتعين شخصي يختلف بقدر ما مع الهوية الاجتماعية والسائدة في المجتمع. وتتفاعل هذه المعارضة لا بأسلوب مباشر وبإجراءات قانونية بل من خلال وسائل ضغط غير مرئية كما في ضغط الاجتماع الغير مرئي أو الفئات الرسمية التي تهدد

١ـ ذكرت احدى الأمهات في جلسات «توجيه الأسرة»: «لإعانة ابنائي الثلاثة في دراستهم حصلت حتى الآن على شهادة الثانوية لثلاث مرات لانني شاركت كل منهم الدراسة منذ الصف الأول وحتى نهاية الثانوية. كنت أطالع الدروس بدلاً عنهم!».

2_ Conventional

نوعاً ما حرية الشخص واستقلاله وتعرقل تكوّن ذاته الطبيعية. إن سيادة مثل هذه الأفكار والآراء ينأى دون شك عن التربية بمعناها المستقل. إننا عندما نتحدث عن التربية بمفهوم التحرر من قيود الذات والانعتاق من الآخرين تتبلور في الأذهان على الفور قراءات مختلفة عن مفهوم الحرية بل قد تختلف عما هو من وجهة نظرنا أيضاً.

فتحرر الشخص من الذيلية وتنصله من القيود لا يعني التحلل واللا أبالية والتمرد والفرار من القانون ومن الالتزامات والضوابط الاجتماعية. فالتحرر من الذات ومن الآخرين لا يعني نبذ الذات والآخرين بل تحقيق تكيف فعال وحيوي مع هذه الحقائق خلال دورة مثيرة للتحديات.

أشرنا في مجال آخر[١] أيضاً ان الكثير من الألفاظ والمفاهيم وعلى قدر ما تتسم به من بداهة في ظاهرها، تكون غريبة وغامضة من وجهة نظر أخرى. فمثلاً، الحرية، مصطلح معروف ومأنوس منذ القدم على جميع الأصعدة الفلسفية، والأخلاقية، والسياسية و... وتستخدم باعتبارها قيمة أساسية. ولكن الاغتراب عن مفهومها الواقعي يتطلب نوعاً من التحرر وتبني الفكر الطليق للافلات من التعاريف الموضوعة المزيفة والاحكام السطحية المطلقة مسبقاً بشأنها ويكفي لاستبانة التناقض والاختلاف الظاهر في القراءات المتنوعة حول مفهوم الحرية أن نلقي نظرة سريعة إلى آراء كبار

---

١ ـ انظر كتاب «التربية وما ليست هي!» للمؤلف.

المفكرين.

فعلى سبيل المثال، يرىٰ «هابز» أن ما يُستوحىٰ من مفهوم الحرية هو إنها: انعدام العوائق الخارجية التي قد يستهلك قسم من قابليات الشخص لانجازها.

فالحرية من وجهة نظره تتعلق بالقيود والعراقيل الخارجة عن وجود الانسان.

اما «جان جاك روسو» فإنه يؤكد ان الحرية تنشأ من الارادة العامة. و «هيغل» يعتقد ان الحرية هي إطاعة القانون. ويذهب «جان استوارت ميل» إلى أن الحرية الواقعية هي تأمين المنافع الشخصية بالطرق المنظورة من قبل الشخص ذاته دون التطاول على منافع الآخرين.

وجهات النظر هذه تستند في تعريف الحرية إلى الآخرين وإلى عمومية المجمع واندماج المنافع الشخصية مع منافع المجتمع.

ومن جهة أخرىٰ يختلف مفهوم الحرية من مرحلة زمنية إلى مرحلة أخرىٰ ومن مجتمع إلى آخر ومن جيل لغيره، وبحسب الظروف الزمانية والمكانية، والأوضاع الاجتماعية والتاريخية. ولكن ما نذهب إليه في هذا البحث هو مفهومها على الصعيد التربوي ومن منطلق الارتباط بين المربي والمتربي ورعاية حقوق الجانبين. فيمكننا أن نحدده بالقول: «ان الحرية لا تعني انعدام الالتزامات والقيود بل نبذ التحامل والقسر». الحرية ليست انعدام الضغط بل التماشي معه والانعتاق منه. الحرية لا تعني انعدام العوائق بل مجابهتها

بأسلوب بناء لحلها. الحرية ليست «التحلل» و «التسيب» بل «التحرر». الحرية ليست «إفناء الشيطان» بل تحرير الذات من الانصياع له، كما لا تعني الطهارة والتزكية انعدام الأدران والتدنسات والقبائح بل تبني سلوك زكي والالتزام بالطهر إلى جانب التدنسات. وكما لا يعني الأمان انعدام وقائع اللا أمان بل الشعور بالأمان والهدوء حتى في ظروف اللا أمان. إذاً، الحرية ينبغي أن تتضمن جميع وقائع الحياة مع الحفاظ على حق الانسان في الخيار فيما يخص ازدهار مواهبه وقابلياته. كما يحق للانسان أن يستوعب تحليلاً مناسباً للالتزامات المفروضة عليه ضمن هذا الحق. في مثل هذه الحالة لا يكون للحرية أي تضارب مع الالتزام بالقوانين والضوابط الاجتماعية والأخلاقية بل يكون في هذا الالتزام أيضاً نوع من الخيار الواعي، أي أن الشخص وبعد استيعاب القانون يقبل على الالتزام به مخيراً فيكون تقبله وانقياده له طواعية وبحرية لا إطاعة قسرية تحاملية. بل طاعة تضمن إحياء تلك القيم والضوابط الغريزية الباطنية[1].

من هنا، فان القول بان «الذيلية» تحول دون «الارتقاء في

---

١ ـ يقول جان جاك روسو: تتحقق الحرية الواقعية عندما يلتزم الإنسان بقانون توصل بعقله إلى قناعة ذاتية بصحته. «أسس النظريات التربوية لكانت»، نشرة «التحقيق في قضايا التعليم والتربية»، العددان (٧ و ٨)، شتاء عام ١٩٩٧ وربيع عام ١٩٩٨م.

التربية»! ينطوي على مثل هذا المعنى وهو ان التابعية لو تستتبع الانقياد القسري والتكبيل فان التابعية والطاعة الظاهرية لن تنسجم مع الطابع الغريزي والميول القلبية أي أن الشخص يلتزم بالأخلاق والقيم والمثل السائدة في المجتمع في ظاهر الأمر ولكنه ينفر منها نفسياً ويتربص الفرص للإفلات من التزامه بها.

وختاماً نذكر عبارة من المصلح الفرنسي الكبير «ألن»:

«التربية تهدف إلى التحرر من الذات، من قيود الانفعالات، من العادات والتقاليد ولا تهدف قط إلى تغيير الطبائع[١].

ولنضيف بأن التحرر من التابعية ليس انفصالاً عن الآخرين ونبذ القوانين والضوابط الاجتماعية بل منع الذيلية والتكبل بالأطر المحددة.

---

١ ـ «المصلحون العظام» لجان شاتو.

الفصل الخامس

تحليل صدمات التربية بالمكافأة والتشجيع

«التربية والتعليم الأخلاقيان ينبغي أن يتجردا
عن التشجيع والعقاب أساساً»[1]

١ ـ عمانوئيل كانت

«التشجيع الخارجي» يكبح «الاندفاع الغريزي الذاتي»!

يعتبر التشجيع والحث من أهم مقومات علم نفس التربية وعامل فاعل في إثارة محفزات الارتقاء وتحسين الأداء[1] الفردي في عملية التعلم وتقوية السلوكيات المطلوبة.

ويمثل التشجيع إحدى أولى الخطوات على طريق تـعليم الطـفل باعتباره حاجة نفسية المنشأ[2]. فعند بذل التشجيع تـتوفر للـطفل فرصة الالتفات إلى قابلياته ومكنوناته ومواهبه القيمة فـيجسّد في ذهنه، بالتالي، مفهوماً ايجابياً وسامياً لأداءاته النافعة في صورة تمثل اللبنة الأساس لانطباعه الايجـابي عـن نـفسه والأسـاس الرصـين لترسيخ وتقوية احترام الذات[3] لديه.

1_ Performance

2_ Psychogenic.

3_ Self_ Esteem

ولكن النقطة الهامة في سياق التشجيع المتتالي والمتواصل للطفل هو ان التشجيع يتحول، بالتدريج، إلى عامل مضاد فيما لو تركز على الإثارات والمحفزات الخارجية البحتة. فمثل هذا «التشجيع الخارجي» يمنع «التعزيز الباطني الغريزي» و «الاندفاع الذاتي». لابد أن تتذكر دوماً أن للمكافأة مردودات مثمرة في مضمار بلورة وتقوية السلوكيات المطلوبة، ولكن في حدود معينة بينما يستند أغلبية الأولياء والمربين إلى هذه الآلية في كل مكان وفي جميع المواقف والظروف لتسهيل تكوّن السلوك المطلوب عند الابناء أو التعجيل في تكونه دون ايلاء اهتمام كاف بالافرازات السيئة المحتملة في اتباع مثل هذا النهج.

أثبتت الأبحاث الأخيرة[١] اننا لو نُشرِط سلوك الطفل ومحفزاته للارتقاء بأساليب التشجيع الخارجي مثل: الجوائز، المال، تقديم بطاقات التشجيع بشكل متواصل، التعبير المتكرر عن التقدير وبقية الأساليب الخارجية، فإننا نكون قد سلبناه حقه من الحرية والنمو الطبيعي، وعملنا على قولبة سلوكه بضوابط ومعايير محددة مسبقاً. فهذا «التشجيع» لا فاعلية له في مجال «التحفيز» الباطني، ومثل هذا الانشداد الشرطي يمنع انطلاق المحفزات الباطنية.

ولتأييد هذه الفرضية يمكننا أن ننوّه لبيانات ونتائج بحث آخر في حقل علم النفس الاجتماعي، أجري ضمن الدراسات الخاصة بنظرية

---

١ ـ كارول أمز (١٩٨٣)

«الاسناد الباطني»[١]. تم البحث بإجراء اختبار لمجموعتين من الأطفال (مجموعة الضبط ومجموعة الاختبار)[٢] لدراسة أثر التشجيع الخارجي في تقوية أو تثبيط السلوك المنظور. تم الاختبار باختيار مجموعة من الأطفال الذين يمارسون، مثلاً، لعبة كرة القدم، بشكل طبيعي ولبواعث باطنية، لعشرين ساعة أسبوعياً تم تقسيمهم اعتباطياً إلى مجموعتي: الضبط والاختبار. فاعلن المختبِر لإحدى هاتين المجموعتين فقط انهم لو واصلوا ممارسة لعبة كرة القدم سوف يتقاضون عشرة دولارات إزاء كل ساعة بينما لم يعقد أي اتفاق مع مجموعة الضبط وتركهم ليواصلوا سلوكهم الطبيعي العادي وهو اللعب لعشرين ساعة اسبوعياً دون تقاضي أية مكافأة خارجية. المجموعة الأولىٰ (مجموعة الاختبار)، وبعد ممارستها للعب عدة مرات بهدف تقاضي المال (وبما أن اللعب نشاط عفوي موجه باطنياً)، فقدت شعورها باللذة الباطنية عند ممارستهم اللعب فراحت تركّز على التعزيز الخارجي. يذكر أنه قد تم اجراء «اختبار مسبق»[٣] فيما يخص مستوى الرغبة في ممارسة لعبة كرة القدم وكذلك «اختبار بعدي»[٤] لكلتا المجموعتين قبل اجراء الدراسة. فبينت النتائج أن

1_ in_ Attribution.

٢ ـ Experimental Group: تجربة الجماعة (أي التجربة على الجماعة).

3_ Pre_Test

4_ Post_Test

المجموعة التي تلقت تعزيزاً خارجياً صارت تشعر بلذة أقل من ممارسة هذه اللعبة ومجموعة الضبط التي لم تتلق أية مكافأة كان سلوكها منبثق، على وتيرته السابقة، من آلية اللذة الغريزية الطبيعية.

مثل هذه البيانات توضح إلى أي مدى قد يؤول التشجيع الخارجي، ولو تم الاستناد إليه بهدف تقوية وترسيخ سلوك ما، إلى تثبيط ذلك السلوك (ليبر، ١٩٨٣).

والآن، يمكننا اجراء نفس هذا الاختبار وتعميم نتائجه فيما يخص التربية الدينية أيضاً. من هذا المنطلق نقول: تُرى إذا كان تقصي الدين والنزعة الدينية عملية فطرية غريزية، فما حاجتنا إلى الإفادة من آلية التشجيع الخارجي؟ ألا تعتبر هذه الأساليب التشجيعية المكبِلة والاصطناعية، بحد ذاتها، عائقاً إزاء تعزيز الاندفاع الذاتي نحو الدين وتقصي الدين؟

تصادم دوري التشجيع الخارجي والاندفاع الذاتي في عملية التعليم:

جُبل الانسان على أن يجهد لترقية مستوى عمله عندما ينال التشجيع أثناء انجازه لذلك العمل، سيما في السنين الأولى من العمر حيث يكون السلوك الانساني على درجة أدنىٰ من التعقيد ويكون هو بحاجة إلى اسناد وتأييد الآخرين.

من جهة أخرى وبسبب تعذر تعليم القيم والمثل الأخلاقية والدينية بأسلوب قسري تحاملي، لابد من إثارة الدوافع الغريزية

والميول القلبية للتعلم عند الأشخاص ليتفاعلوا ذاتياً وإرادياً، بدافع حاجتهم الفطرية، لكشف هذه الحالات لديهم. ومن هنا، فإن منهج «الذكر» في القرآن وبقية التعاليم الدينية إنما هي منهج باطني اكتشافي بدلاً عن التعليمات الشكلية ومحاولات التعليم الخارجية. فالذكر والاستذكار عوامل ذاتية فاعلة في ايجاد اللذة والإثارة الدائمية.

فالمعلم وإن كان لزاماً عليه أن يجهد لتبني أساليب مختلفة لإثارة الرغبة وايجاد الدوافع لدى التلاميذ. ولكن يجب أن لا يستغني عن المحفزات الباطنية إزاء الإثارات والمحفزات الخارجية. فأصحاب الرأي في شؤون التربية والتعليم يولون أهمية قصوى لقضية إثارة الدوافع عند التلاميذ حيث حدده البعض منهم باعتباره «مفتاح التعليم» وخصصوا مجالاً واسعاً، من الأبحاث الخاصة بعملية التعلم، بموضوع «طريقة الإثارة والتحفيز».

فعند إثارة دوافع التعليم والارتقاء والتنامي عند التلاميذ سوف يتعلمون تلقائياً طريقة مواجهة العراقيل شرط توفر متطلبات النمو عندهم.

بينت اختبارات أجريت لتلاميذ «ذوي محفزات» و «غير محفزين» من بين أصحاب الذكاء العالي، أن التلاميذ من ذوي الدوافع للارتقاء يحرزون نجاحاً أكبر قياساً إلى التلاميذ الغير محفزين. من هنا يؤكد المصلح الفرنسي الكبير «اميل شارتيه» أن

فاعلية الحاصل العاطفي (مستوى النماء العاطفي»[١] تكون أكبر من فاعلية حاصل الذكاء[٢]، فيقول: «بامكان الطفل أن يتسم بالذكاء على قدر ما يرغب»[٣].

ويقول «بنجامين بلوم»:

«عندما يبدأ التلاميذ اداء أي واجب للتعلم باندفاع، يسهل عليهم التعلم. هؤلاء التلاميذ يتعلمون واجباتهم الدراسية بسرعة أكبر من التلاميذ الذين يفتقدون الاندفاع والرغبة أو يكونون على درجة أدنى من الرغبة»[٤].

إذاً، للحالة العاطفية والهياجية فاعلية في غاية التأثير خلال عملية التعلم وتفاعل الذكاء.

فتربوياً، تعتبر الدافعية هدف وأداة في الوقت نفسه[٥]. فباعتبارها هدفاً ندعو التلاميذ ان يبدوا انعكاسات إيجابية إزاء السلوكيات والتوقعات المنظورة من قبلنا. ولهذا، فإن جميع المناهج التربوية التي تتمحور نشاطاتها في المجال العاطفي[٦] تتخذ طابعاً هياجياً تحفيزياً.

1_ E.Q: Emotional Quotient

2_ I.Q: Intelligence Quotient

٣ـ انظر: «المصلحون الكبار لجان شاتو، نظرية اميل شارتيه.

٤ ـ انظر «التعلم في مراكز التعليم».

٥ ـ انظر كتاب «علم النفس التربوي» للدكتور علي أكبر سيف.

6_ Domain of Affective

يعتبر ايجاد النشاط والحيوية في البيئات التعليمية مرتعاً خصباً لإنماء براعم الاستعداد الذهني، والسلوكيات الممهدة، تمثل مقدمات مطلوبة في سياق التعليم والتوافق السلوكي البدائي. فالتلاميذ سوف لا يولون انتباههم لايضاحات المعلم فيما لو افتقدوا الرغبة في الدراسة والمدرسة، أي كانوا على درجة منخفضة من الدافعية. فلن يكون بمقدورهم، مآلاً، أن يحرزوا تقدماً يذكر. أما إذا اشتدت رغبتهم في تعلم المواد الدراسية وكانوا على درجة كبيرة من الدافعية فانهم سوف يحسنون الاستماع إلى معلمهم من جهة ويؤدون واجباتهم المدرسية بجد، من جهة أخرى. بل يجهدون لاستزادة معلوماتهم في حقل موضوعاتهم الدراسية مما يساعدهم على احراز ارتقاء على مستوى عال. أي أن الحاصل العاطفي (E.Q) العالي يوفر إمكانية الاستفادة المثلىٰ من حاصل الذكاء (I.Q) ومن جدّ وجد.

كل هذه المفاهيم لا أساس لها ولا دور إلّا إذا استندت إلى مبدأ «الاندفاع الغريزي» و «الدوافع الذاتية»[١] فلو تم رفد المتعلم خارجياً بالمعززات والمكافآت فإنه سوف يفقد دافعيته وحيويته الذاتية وتتحول إلى توقعات مشروطة.

وهذه القضية تتطابق مع أساليب تكوين العادات أيضاً. فلو تم تبني أساليب الإشراط لتعزيز سلوك مطلوب ما بالتعود والتكرار الميكانيكي فسوف ينجز ذلك السلوك دون التفات لنوع الأداء

1_ Self_Stimulated

ومضمون العمل بل لمحض تقاضي المكافأة. أي أن «ظاهر» السلوك يهيمن على «مضمون» السلوك. فيتثبّت بالتدريج الطابع الميكانيكي الفيزيائي للموضوع دون أن يبقَ أي أثر لمضمونه ودوافعه. وهـذه الحالة ازداد انتشارها في أيامنا هذه في مضمار التربية الدينية للتلاميذ وكذلك على صعيد التعليمات الأخلاقية. وتم تحجيم دور هوية النزعة الدينية وفطرة التلاميذ المتقصية للدين تحت عنوان التربية الدينية.

معطيات الأبحاث حول دور الدافعية والمحفزات الباطنية:

في سنين الدراسة تتحول الدرجة والمعدل، غالباً، إلى مكافأة خارجية. إلّا أن بعض الابحاث بينت دور التقييم بالدرجات في تقليص الاندفاع الذاتي الباطني. وأحد هؤلاء الباحثين هو «هارتر» صاحب اختبار مدهش في هذا المضمار. قدم «هارتر» لتلاميذ صفي الخامس والسادس الابتدائي تمرين «تكوين الألفاظ». وكانت تلك الألفاظ على درجات أربع من حيث الصعوبة. أخبر «هارتر» نصف التلاميذ أن التمرين هدفه نوع من التسلية واللعب، والنصف الآخر بأنه واجب مدرسي يقيّم أداؤه بالدرجات.

بعد الفراغ من عمليات التحقيق وضبط المتغيرات المختلفة، خلص هارتر إلى أن المجموعة التي كانت تتوقع التقييم بالدرجات اختارت الموضوعات الأبسط. كان نصيب هذه المجموعة من اللذة جراء أداء التمرين أقل من المجموعة التي أدته باعتباره تسلية ولعب. ومن جهة أخرى كانت هذه المجموعة، ولتوقعها الفشل وهاجسها من اختباره،

قد اختبرت اضطراباً أكبر. (هارتر ١٩٨١).

ولكن كيف يمكن التوفيق بين هذه المعطيات والمبدأ الأساسي في علم النفس القائل بان المكافأة تعتبر عامل تعزيز السلوك؟

أولاً، المكافأة تؤثر سلبياً في النشاطات التي تستهوي الشخص تلقائياً أي النشاطات التي يؤديها الطفل تلقائياً دون فرض أي ضغط خارجي عليه. فلو رغب المربي في إسهام الطفل في نشاط لم يختاره بنفسه، قد يعينه بادئاً تحديد مكافآت خارجية لمثل هذه الأعمال. ولكنها بالتالي تؤدي إلى إشراط الطفل بهذه الإثارات الخارجية. وبمجرد انقطاع المعززات ينكفئ دافع الطفل للارتقاء.

وثانياً، لما كانت المكافآت الغير متوقعة تعزز الرغبات الغريزية فليست المكافأة نفسها، كما يبدو، تقلص الرغبات الباطنية بل التفكير بأن العمل ينجز لتلقي المكافأة هو الذي يقلص رغبة الطفل الباطنية.

اذاً، لو كان الطفل يرغب عفوياً في أداء نشاط ما، فإن تدخل الأبوين وتشجيعهما له في غير محله، قد ينتهي إلى تثبيط فاعليته الطبيعية واندفاعه الذاتي. فالمحيطون بالشخص، في الحقيقة، قد يحوّلون، بتدخلاتهم الغير حكيمة، «اللعب» إلى «عمل». فيصبح النشاط الموجه ذاتياً والباطني المنشأ واجباً خارجي المنشأ يتوقف على مصادر القوة الخارجية (لبر ١٩٨٩). فعلى سبيل المثال، قد يقال للطفل: «لو أحرزت درجة كاملة أقدم لك مكافأة». فمثل هذه الاساليب وإن كانت تدفع الطفل ليبذل جهده بهدف النجاح، ولكنها

قد تقضي في بعض الحالات على اندفاعه الذاتي نحو أداء الواجب أو على نشاط يلتذ تلقائياً منه. فقد يكون دافع الشخص لاداء واجب ما «ذاتياً» كما في التذاذ من تعلم أموراً جديدة أو أنه يتنبه إلى أن أداء الواجب أمر ونشاط ملذ، وقد يكون الدافع «خارجياً» كما يحدث عند تحديد مكافأة أو جائزة إزاء أداء الواجب.

فعندما تكون دوافع الطفل الباطنية، فيما يخص التوفيق في أداء عمل معين، قوية يحتمل أن تؤدي المحفزات الخارجية في ظروف خاصة إلى تثبيط اندفاعه الذاتي.

ويمكن تلخيص بعض المعطيات الخاصة بالدافعية الباطنية (الغريزية) والخارجية في العناصر التالية، بحسب إحدى التحقيقات العلمية:

أنواع انعكاسات الأطفال إزاء واجب في مادة «الرسم»:

١ ـ مع توقع المكافأة

٢ ـ دون مكافأة

٣ ـ مكافأة غير متوقعة.

تشير بيانات هذا الاختبار أن الأطفال الذين كانوا يتوقعون احراز المكافأة أنفقوا وقتاً أقل في الرسم، قياساً إلى المجموعتين الأخريين. وهذا ما يدل على ان الرسم بهدف تلقي المكافأة قد قلص

الاندفاع الذاتي عند الأطفال نحو الرسم (لبر ١٩٨١)[١] فصار نمط الأداء ضحية الارتقاء. وبعبارة أخرىٰ ينساق الأطفال باتجاه النتيجة والحصيلة المادية لفعلهم أكثر من الالتذاذ من فعل الرسم نفسه ويتركز اهتمامهم بها بدلاً عن الالتفات لعمق أدائهم ونوعه. وهذا ما يؤدي إلى هيمنة «التركيز على النتائج» حجمياً على التركيز على «العمليات» نوعياً في سياق التعليم والتربية[٢].

فهذا الاختبار بيّن بوضوح دور التشجيع في عملية تعلم التلاميذ. ولكن هذه المحفزات وفاعليتها الايجابية المأخوذة، بادئاً، بالحسبان باعتبارها عامل ارتقاء والتسريع في تكون السلوكيات والافرازات المطلوبة قد تستتبع نتائج معكوسة فيما لو لم تكن منسجمة مع مراحل النمو النفسي، والمتطلبات العمرية،

---

١ ـ لدراسة دور التشجيع في التعلم أجرىٰ محققون مثل «دالنيزه انجلينوا» و «متش» دراسة في هذا المجال (فندسن ١٩٧٦، ص ٢٠٦). أجري هذا التحقيق لتلاميذ ثلاثة من صفوف الرابع. في إحد الصفوف لم يحرز التلاميذ أي تشجيع وناله التلاميذ في آخر (١٠) أيام وفي الصف الأخير لمدة عشرين يوماً.

أثبت البحث الجاري أن لمعدل كل من الصفوف الثلاثة ارتباطاً مع مدى ما أحرزه من تشجيع. فمعدل الدرجات الذي سجلته المجموعة الأولىٰ أي المجموعة التي لم يقدم لها اي تشجيع كان ٥٣،٢٠٪ والمجموعة الثانية التي نالت التشجيع لمدة عشرة أيام ٧٥،٢٪ والمجموعة الثالثة التي نالته (٢٠) يوماً ٩٣،٦٪.

٢ ـ لمزيد من الاطلاع حول الاتجاه المركز على «السير النوعي» في عملية التربية والتعليم، انظر مقال: التربية والتعليم التحولي ومضامينها الفلسفية والتطبيقية».

والخلفيات الثقافية والاجتماعية، والظروف البيئية والاختلافات الشخصية.

من جهة أخرىٰ، يستوحى من كثير من الأبحاث أن للتشجيع دوراً يفوق دور العقاب، سيما وإن العقاب يفرز أحياناً نتائج معكوسة فيعرض عملية التعلم للاختلال.

أجرى «توماس»، و «بكر» و «ارسترانغ» (١٩٨٤) أبحاث حول أثر الانتقاد واللوم. فتبين من نتائجها أن الانتقاد واللوم يعززان السلوك الغير مطلوب.

وهكذا «اولري» و «بكر» (١٩٦٩) أجريا تحقيقاً حول أثر التأنيب في أداء الأطفال فأوضحا أن التأنيب الهادئ وفي محله يكون أكثر تأثيراً من التعنيف القاسي (بكر وماتيس ١٩٧١).

وخلال دراسة أخرى حول ارتباط التشجيع والعقاب، عرضت «اليزابث هارلوك» أربع مجموعات من الأطفال الأربعة أساليب مختلفة من الاختبار:

١ ـ التشجيع على مرأى الآخرين.

٢ ـ اللوم على مرأى الآخرين.

٣ ـ الحياد على مرأى الآخرين.

٤ ـ مجموعة المراقبة.

خلصت «هارلوك» إلى ان المجموعتين الاولى والثانية، أي مجموعة التشجيع والعقاب، سجلتا تقدماً أكبر في عملها ولكن

المجموعة الثانية تقلص تقدمها بعد عدة أيام بينما واصلت المجموعة الاولى تقدمها. والمجموعة الثالثة أي المجموعة التي تواجدت في الصف ولم تتعرض للتشجيع أو العقاب سجلت تقدماً ضئيلاً. وكان تقدم المجموعة الرابعة أقل منها جميعاً (ماتيس ١٩٧٠). ولكن لابد من الإمعان في مدى تأثر هذا التقدم بمصادر الضبط الخارجي ومدى انبثاقها من المحفزات الباطنية، أي يجب دراسة ما إذا كان هذا التقدم ناشئاً عن التأثير المتواصل لفكرة نيل المكافأة أو التنصل من العقاب، أم أنه كان يتواصل على نفس الوتيرة حتى في حال غياب هذه المحفزات المرغوبة أو الغير مرغوب فيها؟

اضافة إلى هذا، تشير أبحاث علماء النفس التعليميين مثل «نيكولز» و «كارول أمز» (١٩٨٠) أن الأطفال يغيرون نمط تفاعلهم الذاتي عند الإفادة من أساليب المكافأة والعقاب. على هذا فإنهم لا يبدون رغبة في العمل نفسه. فمثلاً لا يسألون أنفسهم: هل كان لزاماً لي أن أعرف هذه القضية؟ وهل يمكن أن يطرح السؤال حول مثل هذا الشيء في الامتحان؟ (كوهن ١٩٨٥)

ويرى «ادوارد كلابارد» أن:

«عامل الإثارة في التربية والتعليم يجب أن لا يكون الخوف من العقاب أو حتى اللهفة للمكافأة بل الرغبة العميقة إزاء ما يراد دركه أو انجازه. فالطفل يجب أن لا يعمل أو يحسن السلوك طاعة للآخرين بل يتوجب أن يكون دافعه للمثابرة

وحسن السلوك هو شعوره بأن مثل هذا السلوك مطلوب. مجمل الكلام هو أنه يجب إحلال «الانضباط الباطني» محل «الانضباط الخارجي»[١].

فمن أهداف الأسلوب الاكتشافي هو جعل التعلم ملذاً ومحفزاً للفكر. فالدوافع في الاسلوب الاكتشافي تكون غالباً باطنية، يثيرها الهياج واللذة الحاصلة لدى المتعلمين في لحظة تحقيقها[٢].

دور الاندفاع الذاتي في عملية تقصي التوازن[٣]:

قبل أن نوضح مبدأ «تقصي التوازن» ودوره في الاندفاع الذاتي، لابد لنا أن نحلل وجهة نظر عالم نفس الأطفال الكبير «جان بياجه» حول فروضات مراحل النمو النفسي بحسب علم النفس الوراثي أو قوانين التطور الانساني الفردي والتطور الانساني النوعي[٤].

التخطيط (١) يوضح النمو المعرفي الذي قد يحرزه الأطفال مع التحول من مرحلة إلى مرحلة أخرى. وهذه الحالة (اللا توازن

١ـ المصلحون العظام لجان شاتو.

٢ـ «علم نفس التربية» لكديور، ص ١٥٤.

3_ Equilibration

٤ـ انظر كتاب «علم النفس الوراثي» للدكتور محمود منصور.

والاندفاع الذاتي)، رغم ان بياجه أولاها الاهتمام في المراحل المختلفة، إلّا أن هذه المواقف المثيرة للتحدي في مسيرة النمو المعرفي عند الأطفال تتبلور إثر التعاطي مع المحفزات البيئية وبحسب مبدأ «تقصي التوازن المتزايد».

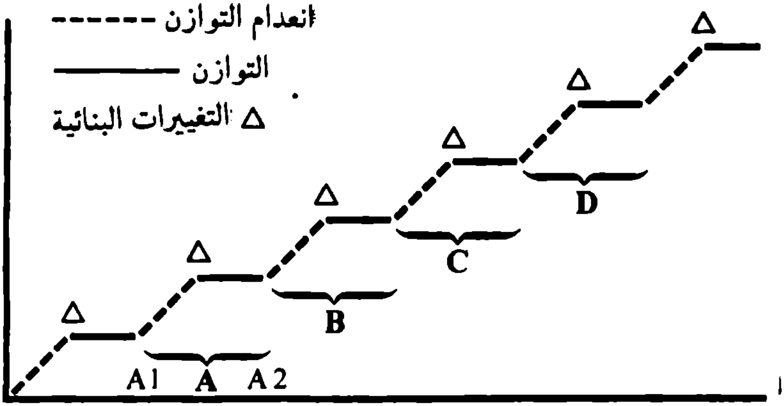
في هذا التخطيط، يتعلق الخط الأفقي بمستوى النمو المعرفي الذي يمثل العمر متغيره الأساسي. ويلاحظ ان التغييرات البنائية هي الأخرىٰ تتسم بانتشار وتعقيد أكبر كلما تتجه مسيرة النمو نحو الارتقاء:

١ ـ يتطبع المجال الوظيفي في الجسم في بداية الحياة بحالة عدم التوازن (النقاط A_1 و A_2).

والخطوط المنقطة (.....) تمثل مرحلة من اللا التوازن وتشير إلى وجود حالة انعدام التوافق بين التنظيم الداخلي للعضوية من جهة والمطالب البيئية من جهة أخرى. مما يولد ظهور التعارض بين ما يمكن للعضوية أداؤه وبين ما يُتوقع منه أو ينبغي عليه أداؤه.

و «انعدام التوازن» يمثل أحد أهم العوامل الدافعية في نظرية «النمو المعرفي»[١] لبياجه والعامل الحاسم في دورة النمو النفسي في سياق الارتقاء الى المراحل الأعلىٰ.

1_ I.Cognitve devlopment



الشكل (١): تخطيط «إعادة التوازن» (أثر آلية الاندفاع الباطني في سياق النمو المعرفي)

٢ ـ لا تتسم حالات التوازن بالثبات على قدر حالات «انعدام التوازن»، فالمجال الحيوي ينفق زمناً أقل منه قياساً إلى حالة انعدام التوازن. من هنا يبذل الذهن والدماغ طاقة أكبر عند انشغالهما بالتفكير في المجهولات وبحل القضايا. والتعليم يكون داعماً لتعديل النشاط الفكري عند الأطفال عند وضعه في حالة «عدم التوازن» اي بتعبير «جان ديوي» في «ظرف غامض» وليس واضحاً. ففي مثل هذه الظروف يتفاعل الذهن ويصبح الفكر الإنساني مبدعاً. من هنا نجد أن الخطوط الغامقة المتصلة (منحني تقدم النمو) تكون أقصر من الخطوط المنقطة التي تعرض حالة «انعدام التوازن» (قارن مثلاً طول خطي A_1 و A_2). فلو انطلقت الدوافع بادئاً من عملية تقصي التوازن.

فبناء على ذلك يستغرق المجال الحيوي زمناً أطول في حالة انعدام التوازن قياساً إلى حالة «التوازن». في مرحلة معينة من النمو (كالمراهقة التي تشهد تغييرات على نطاق أوسع) تكون هذه القضية أكثر وضوحاً وجلاء.

٣ ـ يتثبت المجال الحيوي في كل مراحل حالات التوازن أو عدم التوازن على نحو متساو ولكن لا يتكافأ مستوى التقدم في المراحل جميعاً. فاستعداد الشخص للتغيير هو عامل هام في فهم عملية التحول. والاختلاف لا يقتصر على طول الخطوط المنقطة أو المتصلة خلال المراحل المختلفة بل انحناء الخطوط المنقطة (المبينة لمستوى انعدام التوازن) هو الآخر يختلف في تلك المراحل.

٤ ـ مبدأ «انعدام التوازن» هو منشأ التغييرات البنائية. فالخطوط المنقطة ينتهي ميلانها التصاعدي إلى حيث يبين ايجاد تغيير بنائي يشار إليه بالعلامة (Δ) حيث يستقر عندها المجال الحيوي في حالة توازن لن يكون لها دوام لأكثر من فترة قصيرة. لابد أن نعلم لأي فترة تواصل هذه المرحلة من التوازن ثباتها؟ (أو كم تستغرق مرحلة انعدام التوازن؟). فهذه القضية تتوقف على مدى تأثير المتغيرات، وهذا ما سوف نوضحه لاحقاً.

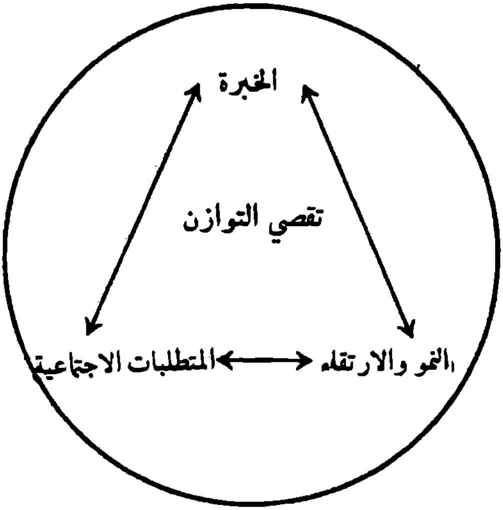
٥ ـ فمع بداية عملية تغيير البناء المعرفي وحتى نهاية تشوش التوازن في المرحلة اللاحقة يظهر ميل في حده الأقصى للنمو أكثر فأكثر. ومسيرة التحول العام من حالة انعدام التوازن إلى استقرار التوازن تنتهي بتكون بناء جديد ويحدث خلالها الحد الأقصى من

التغيير أو التحول الذي يأمن ايجاد تغيير في الوضع القائم. وتتكرر هذه الدورة نفسها في المراحل الأعلى ذات الارتباط باحتياجات التغيير البنائي في المجال الحيوي.

٦ ـ يكون تسلسل وتوالي المراحل ثابت خلال هذه العملية أي أن المرحلة B تتولد دوماً عن المرحلة A والمرحلة C عن المرحلة B وهكذا. ويستخدم «بياجه» مصطلح «غير متغير» للتعبير عن عدم امكانية التغيير. انه يرىٰ أن توالي المراحل ثابت ومنظم رغم حالات التأخير أو التسريع النسبية. اي أن المراحل تظهر في الحقيقة بحسب نفس التسلسل. فالشخص عاجز عن ان يقفز من مرحلة سابقة إلى مرحلة أعلى دون الالتزام بالتسلسل الموجود. فكل مرحلة، كما يبدو من الشكل تنتهي دوماً مع بداية المرحلة التالية. وهذا لا يعني عدم حدوث تأخير أو تعجيل في وتيرة بلوغ مراحل النمو من قبل الأشخاص. بل ما يهم هو تسلسل التوالي.

٧ ـ تختلف المراحل، نوعياً، عن بعض. فالمراحل اللاحقة تنشأ من عناصر وخبرات المراحل السابقة. وبسبب عدم الاخلال بتسلسل مراحل النمو هو ان بلوغ أية مرحلة يتوقف على الخصائص الاساسية للمراحل السابقة. فمثلاً لبناء دار جديدة تختلف مراحل بناء الأساس عن بناء الأرضية ولكن لا يمكن بناء الأرضية ما لم يتم بناء الأساس كي تستند إليه الأبنية الأعلى. وهكذا يكون تدرج الأشخاص، بين مجموعة مراحل ترتبط ببعض وتتشابك مع بعض في جميع الخصائص، أمراً حتمياً لا يمكن تجنبه.

الشكل (٢) يعرض عوامل النمو النفسي ونمط تعاطيها وتشابكها



الشكل (٢): تخطيط عوامل النمو النفسي بحسب مبدأ تقصي التوازن

والآن يجب أن نرى كيف يبدي النظام المعرفي عند الشخص انعكاساته إزاء الشيء أو الموضوع الخارجي الذي يريد معرفته؟ وهل ان محفزات هذا التنظيم المعرفي تكون خارجية (التشجيع) أم باطنية (غريزية)؟

في البدء لكي يكون ذلك الشيء او الموضوع مفهوماً وقابلاً للإدراك لابد ان يكون منسجماً مع ماهية النظام الحالي للشخص ومع احتياجاته، أي ان يكون بامكان الشخص تحليله

وإلحاقه بنظامه المعرفي. فمثل هذا النظام لا يكون متماثلاً في مختلف مراحل نمو الانسان اي: الرضاعة، الطفولة والكبر.

يتولد عن نشاط الجهاز المعرفي في كل مرحلة أعمال منتظمة يسميها بياجه «المخطط»(١). فمثلاً، يمثل «انعكاس المص» في بداية الحياة الوسيلة الوحيدة لتعرف الطفل على بيئته الخارجية وارتباطه بها. واثر الأداء والتكرار يتكون «مخطط المص» في ذهن الطفل والذي يحظى بمجال عملي أوسع من مجال عمل انعكاس المص.

يقضي الانسان جميع لحظات نموه ما بين فترة توازن وأخرى فترة انعدام توازن. اي أن الخبرات المستدخلة بواسطة التعاطي مع البيئة تنسجم عملياً مع مخططات الذهن. وبعد فترة محددة يستدخل الطفل خبرات جديدة لا تنسجم مع المخططات السابقة مما يشوش حالة التوازن في منظومته المستدخلة وبنائه المعرفي(٢).

عندما يبلغ الطفل هذه المرحلة من النمو يتوجب إعادة التنظيم المعرفي لديه. أي أن الضغط المتولد يؤدي إلى النمو والارتقاء إلى مراحل أعلىٰ مما يُظهر حالة جديدة من النمو الداخلي. فالمعلمون

1_ Schema

٢ـ يعتبر وضع الطفل العامل المحدد لخصائص الراشد قبل ان يكون الراشد مظهراً للطفل. مهما تكن مقاسات الذكاء. فمحاولات «الاختبار والخطأ» الموجهة بحسب رأي «كلابارد» والفهم الفجائي بحسب رأي «كهلر» يدل على وجود نوع من الذكاء في مرحلة ما قبل تكلم الطفل.

يسندون التلاميذ، في الحصص الدراسية القائمة وفق نظام «بياجه»، للتوصل إلى ادراك عميق حول العالم والالتذاذ من كشفهم هذا من هنا، فليست هنالك ثمة حاجة لتفعيل التلاميذ عن طريق المعززات الخارجية بالنظر لكون التلاميذ محفزين للتعلم باطنياً وبشكل غريزي[١].

فالاندفاع الغريزي يعتبر من أهم الخلفيات وأكثرها تأثيراً في ظهور حالة تقصي التوازن والالتذاذ من هذه التقصيات المتتالية. وهذه العوامل الباطنية تؤدي تلقائياً إلى زيادة الرغبة والاندفاع لكشف البيئة.

فالرغبة للتعلم، الالتذاذ من المطالعة والميل لمعرفة الذات والآخرين، اللهفة لكشف القوانين الطبيعية ولادراك المأثورات الفنية وابداعها تعتبر من احتياجات الانسان النفسية المنشأ في سياق نموه وارتقائه.

إذاً، يتفاعل «الاندفاع الذاتي»، وبشكل طبيعي، وفق النظام النفسي لبياجه، ما نرى، في إطار «تقص» متزايد للتوازن باعتباره آلية حيوية ونفسية. وهو من أهم النظم في سياق استبانة الأسس الحيوية والنفسية للتحفيز الباطني.

من جهة أخرى، تبين «نظرية النسبة»[٢] وهي أحد الاتجاهات

---

١ ـ انظر «علم نفس التربية» للدكتورة پروين كديور، ص ٣٧.

٢ ـ Attoibution Theory: القول بأن الأفراد ـ دون شعور بالضرورة ـ

الحديثة في مجال علم نفس الاجتماع، تبين وبوضوح الدور السلبي للمكافأة الخارجية في الاندفاع الذاتي. تؤكد هذه النظرية أن ادراك الاشخاص لأسباب سلوكياتهم يؤثر في نمط أدائهم المستقبلي (والينز ١٩٧١ و انيس بت ١٩٧٢). فلو نشط الأشخاص لمجرد الحصول على المكافأة الخارجية فإن ذلك سوف يحول رغبتهم الشخصية الفاعلية إلى رغبة آلية ميكانيكية وخارجية.

والمكافآت بحسب رأي أحد الباحثين الآخرين في مجال علم نفس الاجتماع (دسي ١٩٧٥) تقلص الدوافع الغريزية، لأن الأشخاص سوف يتنبهون إلى أن سلوكهم خاضع للضبط والاشراف من الخارج. وتوقف السلوك على المصادر الخارجية يؤدي إلى تثبيط الشعور بالجدارة وتحجيم أداء «الآليات الذاتية». وقد نوهت بعض الأبحاث إلى أن الأطفال ممن وُعدوا بالمكافأة إزاء أداء نشاط ما أبدوا رغبة أكبر ممن لم يتلقوا أي تشجيع أو فوجئوا بالمكافأة (غرينه ١٩٧٥). حيث أوضحت أن للمحفزات الخارجية دوراً حاسماً في تقليص الرغبة في النشاطات وذلك بحسب نوع النشاط ونمط الإفادة من المكافأة (كالدرو استراو ١٩٧٥ وكروك لنسكي ١٩٧٥ وروس ١٩٧٦). فعند توقف التشجيع خلال هذه

← يستعملون عدداً من الاختبارات ليحددوا ما إذا كانت كلمات شخص آخر وأفعاله تعكس صفاته المميزة الكامنة أو ما إذا كانت مجرد استجابات قسرية لأوضاع معينة. (معجم العلوم النفسية، د. فاخر عاقل، دار الرائد العربي، بيروت، ١٩٨٨)

الاختبارات كان الأطفال يبدون مثابرة ورغبة أقل لأداء النشاطات الأقل إثارة لرغبتهم قياساً إلى مجموعة الضبط.

في هذا المجال من البحث نقارن دور التشجيع والاندفاع في كلا المنهجين التربويين أي المنهج «الفعال الايجابي النشط»[١] والمنهج «السلبي الغير نشط»[٢]، ليمكننا أن نستوضح المؤشرات وعناصر التشجيع والاندفاع الذاتي الغريزي بأسلوب أفضل.

1_ Active

2_ Passive

مقارنة مفهوم الاندفاع والتشجيع في المنهجين النشط والغير نشط

المنهج الايجابي (النشط)	المنهج السلبي (الغير نشط)
تشجيع الطفل باعتباره شخصاً ينشط بنفسه للكشف عن الحقيقة وادراكها.	تشجيع الطفل باعتباره شخصاً لابد أن يستنسخ الحقيقة بتأثير خارجي.
الأخذ بيد التلميذ ليتعلم «كيف» يتعلم.	إملاء ما «يجب تعلمه» على التلميذ.
مقومات التشجيع والحث، باطنية غريزية.	مقومات التشجيع والحث تتأتى من عوامل خارجية.
عامل الحث هو التوصل إلى توازن المخططات الذهنية للفرد ذاته.	عامل التشجيع هو الحصول على المكافآت الموضوعية من الآخرين.
عملية الاثارة والتقدم أصلها تقصي التوازن.	عملية الإثارة والتقدم أصلها تقصي المكافأة.
يحدد المعلم التمارين التعليمية بحسب مراحل ارتقاء التلميذ	يحدد المعلم التمارين التعليمية بحسب مسؤولياته وتوقعاته هو.
الحث يثير الاندفاع للتعلم	التشجيع الخارجي يخمد ذهن المخاطب ويُشبعه.
يتماثل مدى الحث مع نمط السلوك	يكون التشجيع اعتباطياً، متوزعاً أو غير منتظم.
تكون تفاصيل أعمال الطفل واضحة خلال عملية الحث	التشجيع يقتصر على المحفزات المطلوبة.
الحث يكون غريزياً، متنوعاً ويدل على الاهتمام الزائد بأعمال الطفل	التشجيع يكون ثابتاً يرافقه انعكاس شرطي محدد مسبقاً.

المنهج الايجابي (النشط)	المنهج السلبي (الغير نشط)
يقدم للطفل آراء وارشادات حول إمكانياته أو قيمة أعماله	لا تقدم للطفل أية آراء حول أوضاعه.
يتم توجيه التلاميذ لادراك السلوك المركز على نمط الأداء لا الحاصل.	يتم توجيه التلاميذ لمقارنة أنفسهم مع الآخرين بالاستنتاج وبحسب قواعد التنافس (فائز وخاسر).
تتم مقارنة مكاسب التلميذ الجديدة مع خبراته السابقة.	تكون مكاسب الأقران مقياساً لتقييم المكاسب الجديدة للتلميذ.
يتوقف العمل على عرض تمارين متنوعة للتلاميذ كل بحسب قابلياته وجهوده.	يتم تحديد واجب كل من التلاميذ دون الأخذ بالحسبان الجهود المبذولة أو انجازاته السابقة.
النجاح، ثمرة الجهود والقابليات ويوجه التلميذ إلى امكانية احراز نجاحات مماثلة في المستقبل.	النجاح ثمرة القابليات أو العوامل الخارجية مثل الحظ أو سهولة المادة فقط. وتتم مقارنة التلميذ مع الآخرين
يلقن التلميذ بانه يبذل جهده طلباً للذة المتأتية من اداء الواجب أو اكتساب مهارة ما.	يلقن التلميذ بانه يؤدي الواجب لأسباب خارجية (مثل إرضاء المعلم، الفوز في المنافسات، تقاضي مكافأة و...
يوجه تركيز التلميذ إلى السلوك ذي الارتباط بواجبه.	يركز التلميذ اهتمامه على المعلم أو مصدر التحكم أو على من يشرف على عمله.
يتم تنمية قيمة السلوك، ذي الارتباط بالتمرين خلال العملية المعرفية، وخصائصه المطلوبة	يتم تناسي السلوك ذي الارتباط بالتمرين اثناء عملية التدخل.

بيانات لمعطيات أبحاث نفسية حول التشجيع المعكوس:

أوضح مظاهر نمط تأثير التشجيع المعكوس في أداء التلاميذ يتجلى في نتائج أبحاث أجراها علماء نفس مختلفون حول الافرازات السلبية للاجراءات، الايجابية في ظاهر أمرها. فمثل هذه الاجراءات وإن كانت تنجز بهدف الاصلاح وتغيير السلوك إلّا أن نتائجها ومردوداتها العملية تأتي مغايرة مع الهدف المنشود أو حتى متناقضة معه. يطلق علم النفس الاجتماعي على مثل هذه الدراسات والأبحاث «التصميات العكسية»[1]. في مثل هذا الأسلوب يُسجل مستوى السلوك المعين في الظروف الاعتيادية والطبيعية ثم يتم قياس تغييرات السلوك إثر تقديم أو عدم تقديم التعزيز المتناوب. ومن الأسس التي يقوم عليها هذا الاتجاه هو الاستناد إلى أساليب التعزيز لتغيير الكثير من السلوكيات المتثبتة (هاريس وفولف وويبر ١٩٦٤).

في هذا الاتجاه تتم متابعة سلوك المراجع أو الطفل صاحب المشكلة لفترة ما لتحديد وفرة سلوكه الغير مطلوب أو اللا توافق بالنظر لخلفيات ذلك السلوك والانعكاسات التي تثيرها عند الآخرين. فمثلاً يتم تدارس حالة صبي يعاني من الخجل الزائد والانزواء. يقضي هذا الصبي المنعزل حوالى (٨٠٪) من أوقاته في

1_ Inverse designs

الأماكن المعزولة من مدرسة داخلية وبعيداً عن الآخرين. ولتغيير هذا السلوك وإعادة الطفل إلى المجموعة، يلجأ المعلمون إلى الإرشاد والمشاورة وأساليب علاج عديدة. المعطيات تبين أن المحيطين بالطفل يزيدونه، دون وعي منهم، انعزالاً وانزواءاً بإسنادهم ودلالهم له. فالمعلمون وبتعاطفهم معه يكافئونه اعتباطياً لشعوره بالوحدة ويحثونه في بعض الأوقات للعب مع الآخرين، وبالمقابل لو يلتحق الطفل تلقائياً، في حالات استثنائية أو بالصدفة، بالآخرين وينهمك باللعب معهم لا يولىٰ اي اهتمام. نفس هذه القضية تؤدي إلى تظاهر الطفل بانزواء أكبر وتحاشي الانضمام إلى المجموعة لاجتذاب مودة الآخرين واهتمامهم. أي أن المعلمين وبدافع التغلب على السلوك الغير مطلوب يعملون على ترسيخه وتعزيزه.

وفي المرحلة التالية يتم الاستناد إلى نمط جديد من اختبارات تغيير واصلاح السلوك، أي التوقف عن المكافأة على الانزواء بالرعاية والاهتمام. وبالمقابل كلما يلتحق الطفل بالآخرين، ينضم إليهم المعلم فيتقلص السلوك الغير مطلوب وبدرجة مدهشة بحيث تختص حوالى (٩٠٪) من أوقات الطفل باللعب مع الآخرين.

تؤكد أغلبية المعطيات التحقيقية في هذا المضمار أن الأضرار والصدمات الناشئة عن المحفزات الخارجية، سواء في مجال «السلوك السوي» أو علاج «السلوك الغير سوي» تكون كثيرة، وفي الوقت نفسه، خفية ومعقدة.

ملخص معطيات الأبحاث حول آثار التشجيع أو العقاب بأشكالها وأساليبها المختلفة:

ـ التشجيع الزائد المتواصل يعرقل تقدم وارتقاء الطفل عفوياً[١].

ـ التشجيع أقوى أثراً في تغيير سلوك الطفل قياساً إلى العقاب.

ـ في المراحل العمرية الأدنى يكون التشجيع الخارجي أكثر تأثيراً منه في المراحل العمرية الأعلى.

ـ التشجيع الخارجي، فيما لم يكن منسجماً مع الدوافع الغريزية عند الطفل، فإنه يكبح اندفاعاته الطبيعية.

ـ اللجوء إلى محفزات متماثلة عند التعاطي مع أشخاص مختلفين يفرز نتائج متناقضة ومتباينة.

ـ يترشح عن المعززات المختلفة، عند اللجوء إليها إزاء شخص معين وفي ظروف مختلفة، نتائج ومردودات مختلفة.

ـ عدم تناسق وتماثل أساليب التشجيع والعقاب في المدرسة والبيت يولد التصادم والاختلالات السلوكية عند الأطفال.

ـ انعدام التناسق والتمادي في تبني أساليب التشجيع والعقاب يتسبب في تبلور الاختلالات السلوكية والدراسية عند التلميذ.

ـ للتعزيز الباطني الغريزي ارتباط ذو معنى مع المفهوم الايجابي عن الذات[٢].

1_ Spontaneous

2_ Iself_ Concept

ـ في المراحل العمرية الأدنى يؤدي التشجيع الخارجي، المرفق بالمعززات الباطنية، إلى تقوية الثقة بالنفس واحترام الذات.

ـ الأطفال من ذوي «مركز الضبط الخارجي»[١] يكونون بحاجة أكبر إلى المعززات الخارجية قياساً إلى الأطفال من ذوي «مركز الضبط الباطني».

مردودات تبني مبدأ التعزيز (التشجيع) في عملية التعلم والتربية القائمة على مبادئ علم النفس:

١ ـ تلبية حاجة الطفل الطبيعية النفسية المنشأ.

٢ ـ تأمين الحث الباطني نحو الارتقاء.

٣ ـ تدارك حالات الحرمان وتدني المستوى على الصعيدين العاطفي والاجتماعي.

٤ ـ تبلور شعور الثقة بالنفس وتعزيز المفاهيم الايجابية عن الذات لدى الطفل.

٥ ـ كشف القابليات الايجابية وجوانب القوة لدى الشخص.

٦ ـ تعزيز احترام الذات[٢] لدى الطفل.

٧ ـ تعديل وإكمال السلوكيات التعليمية والأخلاقية.

٨ ـ تبني الموقف الايجابي إزاء المحيطين (بالشخص).

1_ External Locus Of Control

2_ Self_ Steem

٩ ـ تلقي التغذية الراجعة[١] المناسبة إزاء السلوك المطلوب.
١٠ ـ ضبط السلوكيات المنظورة وتوجيهها[٢] وتقويتها[٣].
١١ ـ توفر عوامل تغيير وتوجيه السلوك.

سلبيات التشجيع (فيما لو عرض دون الالتزام بالمبادئ المذكورة):
١ ـ تعلق الطفل بعوامل الضبط الخارجية.
٢ ـ انكفاء المحفزات الغريزية (اضمحلال الرغبات الذاتية واستبدالها بالمعززات الخارجية).
٣ ـ تكون توقعات غير مناسبة عند الطفل.
٤ ـ ظهور الاختلال في البنى والمنظومات المعرفية.
٥ ـ تقلص دافع تقصي التوازن[٤] وكذلك دافع التقصي التلقائي للنظام[٥] عند الطفل.
٦ ـ الابتلاء بالغرور والشعور الواهي بالعظمة.
٧ ـ ظهور التصادم بين التوقعات المنزلية والمدرسية والاجتماعية العامة.

1_ Feed back

2_ Conduct

3_ Reinforcement

4_ Equilibration

5_ Self_ regulation

الشروط العامة في التشجيع:

لابد أن يكون التشجيع متوائماً مع مراحل النمو المعرفي والنمو الأخلاقي عند الطفل، أي:

١ ـ ان يكون التشجيع منسجماً مع الاندفاع الذاتي لدى الطفل (التعزيز الباطني الغريزي أولاً ثم التشجيع).

٢ ـ أن يتم تشجيع وتقوية نفس أداء الطفل (أن يرتبط بالسلوك مباشرة).

٣ ـ ان يلتفت الطفل نفسه لأسباب التشجيع وهدفه.

٤ ـ ان لا تهيمن التوقعات الخارجية، خلال عملية التشجيع على التوقعات الباطنية.

٥ ـ لابد من تحاشي المقارنات الهدامة والتحقيرية مع الآخرين.

٦ ـ التشجيع بين الأقران والأصدقاء يكون أقوى تأثيراً من التشجيع على انفراد.

٧ ـ ان يكون التشجيع متوازناً، وان يقدم في محله ووقته المناسب.

٨ ـ ان يكون التشجيع متناسباً مع مستوى النشاط وتوقع الطفل.

٩ ـ التشجيع أداة لتعزيز الهدف وليس هدفاً لتعزيز أداة.

١٠ ـ ان يكون التشجيع متناسباً مع عمر الطفل واحتياجاته وظروفه (المكانية والشخصية والنفسية و...)

١١ ـ أن يتم تجنب التكرار والإعادة والرتابة خلال عملية

التشجيع والتعزيز سواء على الصعيد الكمي أو النوعي.

١٢ ـ ان يتم التشجيع بين وقت وآخر وفي ظروف معينة مع تعزيز متقطع وبنسب متغيرة وثابتة لكي لا يفقد تأثيره.

١٣ ـ ان يكون التشجيع طبيعياً، واقعياً وبعيداً عن الزيف والخداع والرياء.

١٤ ـ ان يتم التشجيع، سيما للأعمار الأدنى، مباشرة بعد السلوك المطلوب.

١٥ ـ لا ضرورة لتقديم مكافأة للأطفال المساهمين في النشاطات الفنية والذوقية.

١٦ ـ أن تستغل ميول التلاميذ في إطار التعلم في صالح التعلم.

حالات التشجيع الخاصة:

١ ـ للتشجيع مردود مختلف في الظروف المختلفة وبين شخص لآخر.

٢ ـ للتشجيع تأثير مختلف عند الشخص نفسه بحسب الظروف.

٣ ـ عند تشجيع شخص ما ينبغي أخذ الخبرات السريرية المنزلية والمدرسية بالحسبان.

٤ ـ أن يتم التشجيع بعد دراسة الخصائص النفسية للطفل والاختلافات المميزة الكامنة.

٥ ـ أن يكون شخص المعزِز ممن يحظى باحترام خاص من قبل المعزَز.

على أية حال، يمكن ان نخلص إلى ان العوامل الخارجية عندما تهيمن على العوامل الداخلية ولا ينتهي التعزيز والجوائز والمكافآت إلى تقوية الآليات الغريزية يُحتمل تبلور الحالات التالية:

١ ـ اكتساب السلوكيات حالة شرطية.

٢ ـ حلول العادات محل الصفات.

٣ ـ حلول الأهداف الفرعية الوسيلية محل الأهداف الاساسية المعنوية.

٤ ـ تأطر الإجراءات التعزيزية بالأطر الاصطناعية وهيمنة حالة التظاهر على السلوك.

٥ ـ تطبع السلوكيات المتوقعة بالطابع المتقولب، الميكانيكي والمزيف.

٦ ـ اضمحلال الاندفاعات الذاتية والدوافع العفوية الطبيعية.

٧ ـ تحول التعاون والمساهمة الفاعلة إلى تنافس غير سوي وهدام.

٨ ـ شعور الشخص المعزَز دوماً بالتابعية للشخص المعزِز.

٩ ـ أن تفنى اصالة العمل المعزَز وماهيته.

١٠ ـ أن يهيمن شكل السلوك على مضمونه.

١١ ـ أن تتعزز الحالة الاستجابية (التجاوب البحت) والتحجر الفكري والتكرار الآلي في السلوك.

١٢ ـ تتقلص فاعلية الانتقاء والارادة والوعي أثناء أداء العمل.

١٣ ـ اشراط المربي والمتربي كل إزاء بعض.

١٤ ـ ترسخ طباع الخداع والتظاهر والرياء.

١٥ ـ ان يتم تناسي هدف التربية لصالح الوسيلة.

١٦ ـ تتحول عملية التربية الواعية إلى عملية تربية غير واعية.

مما يؤسف له هو أن الصدمات التربوية الأعنف، الناشئة من الاهتمام بالمعززات الخارجية تتعلق بتلاميذ المدارس الابتدائية بالنظر لكونهم لم يحرزوا بعد النمو الضروري الكافي مما يسلبهم أحياناً القدرة على تحديد المواقف أو استيعاب مفهوم التنافس.

فبعض المعلمين والمربين يحاولون تحقيق أهدافهم وتعزيز السلوكيات المنظورة بأسرع ما يمكن عند التلاميذ بالتشبث بأية طريقة ممكنة لقولبة سلوك الطفل وفق التوقعات والتعليمات والضوابط المقررة مسبقاً دون عمل حساب للمردودات الهدامة المتأتية من هذه الأساليب المتسرعة والشكلية في بناء شخصية الأطفال. من هنا فاننا، فيما لو انتشرت مثل هذه الأساليب السطحية، المزيفة والتحاملية والاصطناعية، سوف نواجه كارثة فظيعة لا يمكن تداركها في سياق التقصي الغريزي للتوازن عند الأطفال. أي إننا في الحقيقة، نقع ضحية الإشراط وفق مبادئ السلوكيين الذين يرون أن الشرط الوحيد لتكون سلوك ما هو تقديم المعززات الخارجية والبيئية. ومثل هذا المصير سوف يعتبر لمجتمعنا الذي يعير الإنسان والإنسانية؛ والارادة؛ والخيار؛ والوعي و... اهتماماً خاصاً، مرضاً عضالاً ينهش في هيكلية نظام التربية والتعليم.

الفصل السادس

تحليل صدمات التعليم في التربية

قال علي ﷺ:

«لا علم كالتفكر»

التعليم يمنع التعلم:

«عندما نعلّم الطفل شيئاً ما، فإننا نمنعه من أن يكتشف عنه أو يخترعه بنفسه»[١].

ربما تكون هذه العبارة القصيرة من أعظم وأعمق التعاريف، المتعارضة في ظاهرها، لعملية التعلم المبدع في سياق التعليم والتربية النشطين. وهذا التعريف يستند بالضبط إلى خلاف ما نطبقه نحن، غالباً، في مجال التربية والتعليم التقليدي السلبي. فأغلبية نظريات علم النفس الكلاسيكي تحدد تعريف التعلم بأنه: «عبارة عن تغييرات ثابتة نسبياً يشهدها سلوك الكائن إثر اكتساب الخبرة»[٢] اما علماء النفس من أصحاب النظريات التحولية في التعليم فإنهم

---

١ ـ انظر «الحوارات الحرة» مع جان بياجه.

٢ ـ انظر «علم النفس التربوي» لهيلغار وباور

يرون ان التعلم هو: «تغيير الخبرات من قبل الكائن» أي أن سلوك الكائن هو الذي يغير الخبرات بدلاً من أن يتغير بتأثير الخبرات. وبالطبع تتشابك هاتان العمليتان مع بعض ومن البديهي أن التأكيد البحث على أي منهما ينأى عن ماهية التعلم. ما يهمنا في هذا البحث هو استبانة المفهوم الثاني في التعلم أي تغيير الخبرات عن طريق الكائن وهو موضوع طالته الغفلة أكثر من غيره.

إننا، في الحقيقة، عندما نعلم الطفل شيئاً ما نشحن ذهنه وذاكرته بخبرات عديدة نكون من جهة أرحنا أنفسنا والطفل معاً بأننا رفدناه مباشرة وخلال فترة قصيرة بمُدركات جاهزة ومعلومات متراكمة دفعة واحدة فنشعر بالراحة ونحن نقدم له حصيلة خبرات سنين من أعمارنا ومحرزاتنا ومعلوماتنا دون أي عناء ومشقة، في غفلة منا بأن نفس هذه المُدركات الجاهزة تحول دون إبداعه وخلاقيته أثناء التعلم، بينما لا يتم التعلم الواقعي المتعمق إلّا عندما يواجه التلميذ المجهولات فيحاول الكشف عنها واستبانتها بنفسه. هذا مايستوحىٰ من الحديث النبوي الشريف والمتعمق للغاية:

«حسن السؤال نصف العلم»(١)

فالسؤال، في الحقيقة، هو الذي يحث ذهن الشخص ويشوش توازنه المعرفي فيعد بذلك الأرضية لانجاز عملية الكشف والابداع.

١ـ لانيشتاين عبارة مماثلة حيث يقول: «طرح القضية هو نصف الرد وحل القضية.

فدور المعلم في التربية والتعليم النشطين هو الإشعار بالظمأ لا الاشباع، إقصاء ذهنه عن التوازن والخمول والاقتناع بالوضع الحالي ليبادر الشخص بنفسه غريزياً لإعادة توازنه بحسب مبدأ «تقصي التوازن».

تتبنى نظرية «الجشطلت» أيضاً مثل هذا المفهوم عن التعلم. فالجشطلتيون يرون أن التعلم عبارة عن عرض الأرضيات والاستفسارات، والمخططات، والأمور الغامضة للطفل لينظمها بنفسه وفق نظامه الإدراكي فيتوصل من خلالها إلى رؤى. من هنا فإن عملية التعلم لابد أن تكون، بحسب هذه النظرية، مرفقة بجشطلت ناقص (منطلق ناقص غير تام وغير متوازن) ليقوم الشخص نفسه بتنظيمه من منطلق كامل (تقصي التوازن).

حقاً، ما هو هدفنا النهائي من التعلم؟ هل ما يهم هو «ما» نتعلمه أو «كيف» نتعلمه؟ الأمر الحائز على الأهمية هل يتمثل في «عملية» التعلم أم في «حصيلة» التعلم؟ هل إننا نتقصىٰ «تشحين» الذهن أو «تنامي» الذهن؟ هل نحاول تقصي توازن الفكر أم عدم توازنه؟ لإزالة هذا الغموض يحسن بنا أن نتدارس خلفية التعلم وهو التفكير نفسه.

يتم تعريف الفكر بانه: «ترتيب أمور معلومة لتأدي الى مجهول»[1] الملفت في هذا التعريف هو أن يعتبر الفكر أداة للوصول

---

١ ـ عن كتاب «المنطق الصوري» للدكتور «خونساري».

إلى المجــهول لا المـعلوم! إن هـذا التـعريف يـكمن عـلى مـضمون جديربالتأمل والتمحيص للغاية. إننا عندما نواجه مـوقفاً أو ظـرفاً غامضاً نبدأ عملية التفكير فـلا حـاجة لنـا بـالتفكير في «الظـرف المعلوم». فبهذا التعبير هل يتوجب عـلينا أن نـقدم للـطفل خـلال عملية التعلم المعلومات أم المجهولات؟

بهذا، نتعمق أكثر في فهم الحديث «لا علم كالتفكر» أي أن هدف العلم هو نفس «التوجيه الغامض»[١]، ابداع القضايا، تقصي المجهول، عرض الموضوعات الغامضة وإثارة حـالة عـدم التـوازن الذهـني لاســتزادة قــابلية الشـخص عـلى الابـداع والكشـف والتـقصي والتمحيص[٢].

فمنظِّر التعلم بالاكتشاف «برونر» يرىٰ ان التعزيز هو نـوع مـن النزعة الطبيعية للتعلم ونحن خلال عملية التعليم في غنى عن تحفيز المتعلمين بالمحفزات الخارجية مثل: الدرجة والمكآفات المادية[٣].

بهذا التعريف والانطباع عن التعلم الايجـابي النشـط، نـلقي الآن

1_ Problem_ oriented

٢ ـ يقال اننا عندما نفتح حـنفية المـاء فـلا نجـد فـيها مـاء، عـندئذ نـلتفت إلى وجـود الماء وقيمته، وعندما نمـرض نـتنبه لأهـمية الصـحة وعـندما نـواجـه المجـهول نـتقصى المعلوم وعندما لا نبصر نـتذكر نـعمة الرؤيـة، ونـثمن نـعمة السـمع عـندما لا نسـمع. فلماذا هو هكذا؟ لأن ظهور الشيء لا يتعزز إلّا في غيابه.

٣ـ انظر «علم النفس التربوي» لبرونر.

نظرة إلى بيئاتنا التعليمية والتربوية. هل يا ترىٰ سوف نـذعن بأن مثل هذه المناهج التعليمية تمنع تعلم التلاميذ؟ ألا يـتفاعل التـعليم الغير نشط باعتباره سداً يمنع تدفق مردودات التعلم النشـط؟ هـل يمكننا القول إننا «ربما نسلك طريقاً معكوساً فبدلاً عن إننا نعمل على كشف المواهب وقابليات الابداع لدى التلاميذ، نصبح أنفسنا عوائق في طريقهم». إذاً نكرر القول باننا «عندما نعلم الطفل شيئاً ما، فإننا نمنعه من أن يكشف عنه بنفسه».

بتحليل هذه العبارة يمكننا أن نحكم بشأن الاختلافات الأساسية لنمط التعلم في النظام التعليمي التربوي النشط والغـير نشـط لنـبين شكل موضوعي واضـح، المحـاور والمـؤشرات المخـتلفة في المـناهج التقليدية الحالية إلى جانب المناهج الإبداعية النشطة ونحدد بذلك في أية جهة منهما تستقر المناهج التعليمية والتربوية الفاعلة في مدارسنا ومراكزنا التعليمية من منطلق الأداء؟

الأسس النظرية لعملية التعلم في المنهج النشط:

ذكرنا أن السلوكيين يعرفون التـعلم دومـاً بـاعتباره تـغييراً في السلوك وفقاً للخبرات المكتسبة. بتبني مـثل هـذا التـعريف يهـبط مستوى المتعلم إلى كونه مخلوقاً استجابياً متقبلاً للتأثير. قد يـصح هذا التعريف بالنسبة للفئران ولكنه بالتأكيد لا يصدق فـيما يخـص الإنسان.

أشرنا مسبقاً إلى أن بياجه يحدد تعريفاً معكوساً للتعلم فيرى أن

التعلم هو تغيير الخبرات وفقاً للسلوك فيؤكد أن تأثير الطفل في البيئة المحيطة به يؤدي إلى تغيير واقعه الخِبري أي أنه لو كانت الخبرة حصيلة سلوك الطفل ولو كان سلوك الطفل يتغير بحسب خبراته فان خبرة الانسان وسلوكه أمران مرتبطان ومتشابكان مع بعض. ربما انطلاقاً من هذا يقول بياجه ان أنشط مرحلة في نمو الانسان هي مرحلة الطفولة التي تؤثر في الانسان حتى في مرحلة الكبر. تنص هذه النظرية على أن البنى المعرفية هي نتاج التلقي الصحيح للمواقف التعليمية. فعندما يعرض الطفل لظرف جديد لابد له أن يحاول فهمه وابداع رد مناسب له. وفهم الموقف الجديد لا يتم إلّا بربطه مع المُدركات السابقة حول ذلك الموقف. بعبارة أخرىٰ لا يتعاطى المختبِر مع أي ظرف أو موقف باعتباره ظاهرة في العالم الخارجي بل يتمكن من فهمه وادراكه باستدخاله إلى بناه المعرفية. فمثل هذا الموقف يدفع التلميذ ليبادر بنفسه إلى بناء مفاهيم تعليمية وتربوية في بنائه النفسي. وعند تبني مثل هذا النشاط من قبل التلميذ فإن ثبات وعمق وانتشار التعلم يزداد رصانة ورسوخاً فيتولد نوع من «الزعامة الذاتية» و «تقصي النظام الغريزي» في عملية التعلم ولا حاجة عندئذ إلى المعززات الخارجية[1].

أي ان أي ارتباط بين الكائن الحي وبيئته يتسم في الحقيقة بهذه

١ ـ انظر مقال «دور الزعامة الذاتية وتقصي النظام الغريزي في التربية العقلية للطفل» بقلم المؤلف. عرض المقال في الندوة الثانية لمكانة التربية.

الخصيصة وهي أن الكائن الحي وبدلاً من أن يتلقى التأثير من بيئته، يغيرها ببناء خاص.

فبإذعاننا أن التعلم الواقعي هو إبداع بُنى حديثة، لابد أن نحدث تحولاً أساسياً في المناهج التعليمية والتربوية. فلو كان التعلم الواقعي هو تكوين بناء جديد للعمليات الذهنية وهذا البناء الذهني الجديد ينشأ من عملية «تقصي التوازن» فالتعلم لا يتيسر إلّا إذا كان البناء المعرفي السابق على استعداد لاجتذاب خبرات جديدة لتكوين البناء التالي. فعند توفر البناء المعرفي اللازم يكون بإمكان الطفل أن يتعرف على واقع العالم الخارجي، أما في حالة عدم توفر البناء المعرفي لا يكون للخبرات الجديدة سوى أثر سطحي في فهم الطفل وإدراكه. ولتبلور مثل هذا الوضع لابد من توفير الامكانات التعليمية والتربوية اللازمة بحسب امكانيات الطفل واستيعابه الباطني. على هذا، ينبغي لنا ان نذعن أن التعلم يتأثر بمستوى نمو الطفل النفسي. فالمضمون التعليمي يتكون بحسب الاستيعاب النفسي[١] ويتم تغيير الخبرات من قبل البناء العضوي.

والسؤال المطروح هنا هو: هل تمكّنّا أن نحدث مثل هذا الانسجام بين جميع العناصر التعليمية والتربوية من قبيل التخطيط التحصيلي، المناهج التعليمية والتربوية، ظروف التعلم من جهة واحتياجات

١ـ انظر مقال: «دراسة ارتباط النمو المعرفي مع النمو الاخلاقي عند الأطفال واليافعين» للمؤلف، دورية «التعليم والتربية»، صيف ١٩٩١، العدد (٢٦).

التلاميذ ومتطلباتهم العمرية من جهة أخرى؟ وإن لم يتحقق ذلك، هل بامكاننا أن ندّعي اننا توصلنا إلى منهج إبداعي نشط في نظام التعليم والتربية في البلاد؟ ما يشهد له الواقع العملي التعليمي هو هيمنة المنهج السلبي الغير ناشط على مختلف جوانبه.

فالمعلم يحث التلميذ بحسب المنهج السلبي أن يتعاطیٰ بأسلوب اقتباسي سطحي مع قضية التعلم ويكون ذلك لوقوع الادراك النوعي للمضمون عند التلميذ، ضحية لكمية التعلم مما يتسبب في الإغفال عن تعلم المهارات المعرفية القيّمة أيضا. اما في المنهج الايجابي النشط فإن التلميذ يتعلم كيف يتحكم بمسيرة التعليم والتربية وهي قابلية تمثل أساس التعليم الموحد المنسجم.

فعلى سبيل المثال، لو كنا نرغب في تطبيق المنهج الايجابي النشط فيما يخص عنصر التخطيط الدراسي لابد ان نحدد نموذج المنهج الدراسي على اعتبار أن التعلم الواقعي لا يتحقق إلّا عندما يبادر التلميذ نفسه لتنظيم مضمون المنهج أي أن يُقبل على ابداع معنى ومفهوم خاص لأجزاء المضمون، مع التأكيد على ان يتم تنظيم المضمون بمساهمة التلاميذ، فيشهد التلاميذ سيادة نوع من الكلية[١] والوحدة[٢] في هذا النموذج للتخطيط الدراسي. فيكون لهم في النهاية دور نشط ومساهمة غريزية في وضع منهج يتناسب مع الموضوعات

1_ Wholeness

2_ Unity

الدراسية المقررة.

ويتوجب تعميم بقية عناصر التخطيط التعليمي والتربوي على نفس النسق. في دائرة النشاطات التربوية، كذلك، يجب ان يكون التلاميذ مربين لأنفسهم وأن تتوفر للمربين الظروف والخلفيات ليؤدوا دورهم في التمهيد والتوجيه والإرشاد على أن يتعهد التلاميذ بلعب الدور الاساسي وبالمبادأة والأداء وتنفيذ عملية التربية.

أن المنهج الايجابي النشط[1] هو في الحقيقة منهج قائم على تنشيط المتعلم لتلبية احتياجاته العامة. وتستند أساليب هذا المنهج إلى النمو الذهني عند المخاطب ونمط تأهله اجتماعياً.

---

١ ـ يكون التعلم في المنهج الايجابي النشط أمراً شخصياً غريزياً يتم في اغلبية الحالات بواسطة المتعلم عن خيار ووعي ودون معونة، أو بمساعدة المعلم.

تؤيد الدراسات العصرية، حول عملية التعلم المتعمق المستدخل، هذه الحقيقة هي أن تعلم الانسان هو حصيلة اتصال حقيقي بين المتعلم وخبراته. أي بتعبير آخر لابد للمتعلم أن يؤثر في الخبرات كما تعمل الخبرات على تغيير المتعلم.

وفي خصوص ماهية التعلم عند الأطفال يرى «بياجه» انه لا يمكن تعلم أمور تتعلق بالشيء بالنظر إليه إلاّ إذا نشط المتعلم في التعاطي الفعال مع ذلك الشيء والاتصال به) (من كلمة «بياجه، في جامعة شيكاغو، ١٩٦٨).

يرى بياجه ان التعلم حصيلة تفاعل عمليتي الاستدخال والاشتقاق مما يؤدي إلى تكون بنى معرفية جديدة.

ويمكن تبني هذا المنهج في التعليم ما قبل الابتدائي وحتى التعليم العالي. ففـي المنهج النشط تحتفظ الأساليب الجديدة بخصائصها كما انه لا يترك الطفل وشأنه مع خبراته بل يوفر له إمكـانية تـطبيقها، ولكنه يتطلب بذل مجهود شخصي من قبل الطفل. ويظهر النشـاط الحسي-الحركي عند الأطفال الصغار في إطـار أمور يـتجسد فـيها نوع من اندماج القضايا المحسوسة مع المجال الحركي.

هنا نؤكد أنه في المنهج النشط وإضافة إلى توفير الظروف المختلفة لابد من الاستناد إلى حث المـتعلم وتحـريضه وأن تـتناسب جمـيع الخـطابات التعليمية والتربوية مع أساس رغبة الطـفل وانـدفاعاته حيث لا يتحقق التغيير في سلوك المـتعلم إلّا إذا انـبثق مـن مـيوله الغريزية ورغباته الذاتية الطبيعية.

من هنا يمكن الاستنتاج بأن التعلم المستدخل المتعمق لا يتم إلّا إذا تفاعل الطفل وبوعي في سياق النشاطات الذهنية العيانية وبادر بنفسه إلى استخلاص النتائج منها.

والآن نجـري مقارنة بـين هـذين الاتجـاهين (الاتجـاه الايجـابي النشط[١] والاتجاه الاستجابي السلبي[٢]) فيما يخص عملية التعلـم:

1_ I. Active

2_ Passive

مقارنة «عملية التعلم» في الاتجاهين الايجابي والاستجابي

المنهج الايجابي النشط	المنهج الاستجابي
التعلم هو تغير الخبرات بتأثير من سلوك المتعلم	التعلم هو تغير سلوك المتعلم بتأثير من الخبرات.
التعلم هو اكتساب بناء جديد من العمليات الذهنية	التعلم هو اكتساب معلومات جديدة مصادر خارجية.
التعلم يتوقف على النمو العقلي عند الطفل	النمو العقلي عند الطفل يتوقف على عملية التعلم.
«نمط» التعلم أهم من «موضوع» التعلم. النمو النفسي، يدل على التعلم.	«موضوع» التعلم أهم من «نمط» التعلم التعليم، يدل على النمو النفسي.
التعلم، يستند إلى الكشف والاستقراء.	التعلم، يستند إلى الانتقال والقياس
يتحقق تعلم الأطفال في أوقات معينة وفق تسلسل منتظم مع تسارع أو تباطؤ تتطلبهما الاختلافات الفردية والامكانيات البيئية.	يتحقق التعلم في جميع الاوقات بحسب التوقعات الخارجية مع الاستناد إلى الضغط والتسارع.
المتعلم يغير نفسه وخبراته السابقة أيضاً بحسب خبراته الجديدة	المتعلم لا يتغير إلّا بتأثير من الخبرات الخارجية.
التعلم تعاط مبدع ومتواصل بين التلميذ والظرف التعليمي	التعلم، عملية شحن معرفي يتم في ساعات خاصة بين التلميذ والظرف التعليمي.
التعلم الواقعي هو عملية تغيير المدركات الجديدة لتتطابق مع البنى المعرفية الحالية	التعلم الواقعي هو خزن المدركات الجديدة واستزادة المدخور الحفظي

المنهج الايجابي النشط	المنهج الاستجابي
من جهة وتغيير البنى المعرفية لتتطابق مع المُدركات الجديدة من جهة أخرىٰ.	بإضافة المعلومات الجديدة إلى المعلومات السابقة.
التعلم نشاط يبذله المتعلم ويتسم بتحوله المتواصل	التعلم نشاط يبذله المعلم وهو يواصل تكديس الموضوعات في ذهن التلميذ.
لا تتغير البنى المعرفية عند التلاميذ إلّا عند تحقق التعلم عفوياً وبنشاط غريزي.	المدخورات المعرفية تتكدس بتعلمها عن طريق ايحاءات وانتقالات المعلم.
عملية التعلم تتم عندما ينشط التلاميذ تلقائياً وبتوجيه وزعامة ذاتية وبدافع التقصي الغريزي للنظام.	عملية التعلم تتم ايحائياً وبتوجيه وزعامة غيرية وبتنسيق خارجي.
يختار المعلم التمارين بحسب متطلبات نمو الطفل.	يختار المعلم التمارين بحسب التمارين والتوقعات المحددة مسبقاً.
تترسخ مُدركات المتعلم في أعماق المجال العاطفي والسلوكي.	تطفو مُدركات المتعلم على المجال المعرفي وتتحدد بالمعرفة السطحية فقط.
بيئة التعلم، أمر هام.	الخصائص الآلية في التعلم، أمر هام.
انجازات التلميذ تؤدي إلى التعلم.	انجازات المعلم تؤدي إلى التعلم.
المتعلم هو المصدر الأساس لتعلمه	المعلم هو المصدر الأساس لنمو المتعلم.
يتحقق التقدم للمتعلم جراء تأثيره في البيئة وانعكاساته النشطة إزاء أحداث البيئة.	يتغير المتعلم جراء تأثره بالبيئة وانعكاساته الاستجابية ازاء أحداث البيئة.

المنهج الايجابي (النشط)	المنهج الاستجابي
استدخال المفاهيم يتطلب عملية دمج العناصر الجديدة مع بنى المتعلم السابقة وتكوين بنى جديدة من قبل المتعلم أثناء تعاطيه مع البيئة.	يتم خزن العناصر الجديدة إلى جانب العناصر السابقة.
يتوقف اكتساب المعرفة على النمو	يتوقف اكتساب المعرفة على التعلم.
توجيه عملية التعلم، أمر هام	توجيه المتعلمين، أمر هام
التعلم هو استدخال روح الكلمات وكنه الألفاظ.	التعلم هو حفظ الكلمات وادخار شكل الألفاظ

الفصل السابع

تحليل صدمات التربية الشفوية

قال الإمام علي عليه السلام:

«رُبَّ سكوت أبلغ من الكلام»

ويقول «فرانجسكوي»:

«كلما انساقت ألفاظ أقل على اللسان تناهت إلى الأذن أكثر»

التربية الشفوية تمنع «التربية العملية

بالاستناد إلى معطيات آخر الأبحاث والدراسات الجارية لخصت أكثر مراكز التعليم والتربية الحالية تطوراً الى أن أعمق المناهج التربوية وأكثرها تأثيراً تكمن في أبعد الأساليب عن النسق النظامي[١]. ربما يثير هذا الاستنتاج دهشة البعض، فكيف يمكن تغيير سلوك الشخص بنماذج غير نظامية وغير كلامية شفوية؟!

لا ينكر أن تعاليمنا الدينية وأدبنا العرفاني غنيان بمثل هذه الأساليب ولكن كلما كانت المفاهيم بديهية وواضحة بالنسبة للشخص ازداد هو نأياً واغتراباً عنها. وبالنظر لهذه البديهيات والانغماس في هذه التعاليم والمفاهيم غفلنا عن استيعابها وادراكها

---

١ ـ انظر: «العقل الغير مدرسي» لهوارد غاردنر.

بالشكل المناسب[١].

فبدلاً عن المحاورات الطويلة وتبادل الموضوعات شفوياً، تبذل المساعي في زماننا الحالي للتوغل إلى أعمق المستويات الباطنية في الشخصية عن طريق دراسة وتحليل السلوكيات الغير لفظية. ولكننا نسلك في مناهجنا التعليمية والتربوية الحالية طريقاً معكوساً. فمثلاً عندما نرغب في تغيير سلوك الأطفال نحاول دوماً ارضاخهم لآرائنا ومطالبنا بوابل من الوصايا، والأوامر والنواهي والقيل والقال والمواعظ والكلام المسهب. ولكن هذه الاساليب الشفوية لا تساعدنا على الاقتراب من هدفنا بل تزيدنا ابتعاداً عنه. فالأساليب الشفوية، سيما المرفقة منها بوصايا قيمومية، تثير تحسس محدثينا من الأطفال والناشئة إزاء تدخلاتنا وأوامرنا مما يدفعهم لإبداء صد أكبر إزاءنا ويمنع بالتالي إستجابتهم للخطاب التربوي. فحياة الأطفال لا تقتصر على تعليمات الراشدين وتوجيهاتهم، بل تقوم على اساس اعمالهم ومنهجهم في الحياة. فقد تستحث أبسط السلوكيات وأكثرها جزئية ولا نظامية واستتاراً، أوسع الآثار وأعمقها وأكثر تثبتاً.

«الأطفال لا ينشأون كما نرغب بل كما نفعل». فبعض الأطفال يتلقون التأثير من الصمت والسكوت أكثر من الخطابات والنصائح. وقد يكون تأثيراً سلبياً أو ايجابياً فخطابات الراشدين تفعل فعلها خفية وباسلوب غير مباشر، شئنا أم أبينا.

---

١ ـ مثل حديث: «الاسلام محجوب عن المسلمين».

من هنا، لو كنا نطمح ان يتمتع الأطفال بحياة هادئة رصينة لابد أن نضفي الهدوء والرصانة على حياتنا الحقيقية وإذا كنا نرغب بتحقيق شخصية محترمة لأبنائنا ـ لا أن يقتصر الأمر على تبادل الألفاظ المحترمة وعبارات التكلف ـ لابد ان نتبنى سلوكيات غير شفوية في احترامنا لهم أي أن نعرب لهم عن احترامنا من خلال النظرات الدافئة، الرعاية القيمة، الاستماع بحميمية إلى كلامهم واخيراً بوجودنا كله.

يلاحظ في كثير من الحالات أن بعض الأبوين وخلال تعاطيهم مع مشاكل ابنائهم يحاولون تنبيههم إلى نقاط ضعفهم بالتنويه المباشر اليها بدلاً من أن يساهموا باسلوب غير مباشر في حلها. مثل هؤلاء الأبوين يعربون دوماً عن نقاط ضعف ونقائص أبنائهم بالاستهانة واللوم والعتاب في غفلة منهم من أن ذكر المشكلة يضاعف من وطأة المشاكل الحالية.

فلو كان الطفل ينفر من مذاكرة الدروس لأسباب عاطفية أو يعاني من الاضطراب بسبب شعوره نفسياً باللا أمان أو يختبر الاكتئاب جراء اللوم والتحقير المتواصل، فلو أرتأينا التغلب على مشكلته شفوياً عن طريق الوصايا أو الأمر والنهي المتكرر فإنه من البديهي اننا سوف نفشل في حل مشكلته بل نزيد من شعوره بالضغط وبتفاقم المشكلة بنفس هذا اللوم ووصايانا. وخلافاً لذلك لو التزمنا الصمت إزاء هذه الاختلالات والمشاكل ونتعاطى مع الموضوع بالسكوت وعدم إبداء أي تحسس، سوف يكون احتمال

حل المشكلة تلقائياً أكبر بكثير من معالجتها بمبادرات ساذجة وسلوكيات شفوية استهانية.

ولتحليل هذا المفهوم يمكننا ذكر هذا المثال: عند حدوث جرح ما في أجسامنا، لو نبادر لعلاجه دون الاطلاع على دقائق علاج الجروح يحتمل أن تنتهي مبادرتنا إلى تفاقم وضع الجرح والابتلاء بالتهابات أعمق. أما إذا تركنا الجرح وشأنه مع الالتزام بالقضايا الصحية فإن طبيعة أبداننا وجهاز المناعة في الدم سوف يتفاعلان للقضاء على الالتهاب الحادث الذي يتماثل بالتدريج للشفاء.

وهذا يصدق بالنسبة لمشاكل سلوكيات الأطفال وانحرافاتهم أيضاً فلو تعرض الأطفال، بحسب أعمارهم وظروفهم التربوية الخاصة، لمشاكل سلوكية، ربما يعودون تلقائياً مع مرور الزمن إلى الحالة الطبيعية. أما إذا ضخّمنا المشكلة منذ اللحظات الأولىٰ من ظهورها بتسارعنا ووساوسنا وتحسسنا، فإننا لا نكون قد قدمنا له معونة في سياق حل المشكلة بل عملنا على تعميقها وتفشيها أيضاً.

فلو نتدارس السجل الاكلينيكي للاطفال المعانين من اختلالات عاطفية وسلوكية من زاوية زمان تبلور الاختلال ونمط احتداده وتعمقه نتنبه إلى أن الحالة اشتدت وخامة مع بدء التدخلات الغير مدروسة وتبني اساليب غير حكيمة واتخاذ مبادرات مثيرة للمشاكل من قبل الأبوين[١]. بينما لو كان الطفل يترك وشأنه في نفس ذلك

---

١ ـ لاحظنا خلال خبراتنا الاكلينيكية وتدارس مشاكل مثل هذه العوائل، وفرة

الوضع المتأزم وبتبني أسلوب الصمت والتربية الصامتة (دون تحكم وإصدار تعليمات أو توجيه عتاب) لارتفع احتمال التحسن تلقائياً.

نفس هذا القانون نافذ في البيئة المدرسية كما في البيئة المنزلية اي أن المربين والمعلمين لو يتعاطون مع مشاكل التلاميذ في مدارسهم، ومع افرازات تعرضهم للمؤاخذة لأسباب دراسية وأخلاقية، بأساليب غير لفظية وغير مباشرة وبعدم إبداء التحسس فإنهم سوف يهيئون أجواء أفضل لمعالجة مشاكلهم. وخلافاً لذلك ينتهي تعاطيهم بأسلوب مباشر وبتوجيه اللوم الصريح واتخاذ المبادرات المكشوفة، مع مشاكل التلاميذ، إلى تفاقم المشكلة وترسخها. ويتطبع هذا الموضوع بحساسية أكبر فيما يخص اليافعين ممن يبدون مقاومة وغروراً أكبر.

إننا في الحقيقة نجهد، من خلال توجيهاتنا وتعليماتنا ونصائحنا، لتلبية مطالبنا واقناع مشاعرنا بأداء الواجب أكثر من تقصي حل المشكلة. اننا في الغالب ننفس عن هواجسنا وضغوطاتنا العصبية عن طريق الجدال والصراخ والعويل والانعكاسات اللفظية الشفوية. لأننا نريح أنفسنا بإلقاء الحجة على الطفل ليهدأ بالنا ولكن من منّا لا يعلم أن المشكلة سوف تبقىٰ قائمة والحكاية تتواصل بعمق أكبر.

فعند تطاير حمم الكلام وبلوغ الاسلوب الخطابي ومنطق النصائح ذروته ويجهد الجميع لتحقيق الأهداف التربوية بأساليب لفظية يتولد

← انتشار مثل هذه النماذج بينها.

نوع من الضجر والملل عند المحدثين وعندئذ يكون لزاماً استبدال الأسلوب بأسرع وأدق ما يمكن وتبني الاسلوب العملي بدلاً عن الاسلوب الكلامي كما يدعونا الحديث الشريف البديع: «كونوا دعاة الناس بأعمالكم ولا تكونوا دعاة الناس بألسنتكم»، فنقبل على تغيير السلوك، كما أوصانا الإمام علي ﷺ، بالتزام الصمت والسكوت بتنكره لدعوة الناس بالكلام فقط. فمثل هذه الدعوة تكون، بالتأكيد، أبلغ وأكثر تأثيراً من الحديث والكلام الشكلي الأجوف.

فبراعة اي معلم تربوياً ومهارة اي مربي في اداء رسالته الربوبية تفرض عليه أن ينتشل المتعلم أو المتربي من براثن التأثر اللفظي والنصائح الخارجية بتوفير الأرضيات الملائمة التي تمكنه من الاهتداء لباطنه. فأفضل التوجيهات مكنونة في وجود الانسان ذاته وأفضل النصائح تكمن في وجدانه ولكنها تتطلب إعداد الشخص نفسياً وتزكية قلبه ليهتدي بالإشارات الخارجية إلى القابليات الباطنية ويتحرر، كذلك، من عقول الغير ويحقق العقلانية الذاتية ويستغني عن نصائح الآخرين بتوجيهات نفسه.

الفصل الثامن

تحليل صدمات ملء أوقات الفراغ

يقول تعالى:

﴿.. فإذا فرغت فانصب..﴾

***

تقول العالمة النفسانية «جوليا كامرون»:

«تتكون أكثر اجزاء الشخصية خصوبة وإبداعاً في أكثر الأوقات تحرراً ولا نظامية».

«ملء أوقات الفراغ» يمنع «تكون أوقات الفراغ»:

كان اليونانيون القدماء يحسبون اوقات الفراغ موعد ممارسة هواياتهم ويرون أن أعظم الحضارات البشرية تأتت من أوقات فراغ بني الإنسان! ولكن هنالك من يعتبر أوقات الفراغ، مواعيد للعطالة والنشاطات الجوفاء غير الهادفة، مواعيد «استراحة» لا «ازدهار».

من هنا يجهد الراشدون والمربون والأولياء لمنع إهداء هذه الاوقات بملء أوقات التلاميذ ببرامج وتسليات وأعمال مختلفة. بينما تنطوي فلسفة أوقات الفراغ على أن ينشط خلالها الشخص باندفاع ورغبة لممارسة هواياته دون قسر أو تقيد بالأطر السابقة أو بممارسة ما يمليه عليه الآخرون. قد يبدي البعض في هذا السياق اعتراضهم بان اندفاع كل شخص وراء هواياته الخاصة، وبالنظر إلى حقيقة

نزعة الانسان نحو شهواته وأهوائه الغريزية واللهو واللعب، سوف يبرز خطر تعرض الشخص، جراء هذه الحرية، للانحطاط والانحرافات المختلفة.

للرد على هذا الالتباس نعرض لموضوع آخر يمكننا أن نوضح من خلاله ما نقصد من اوقات الفراغ، بقراءة مغايرة وهو اننا لو نذعن إلى أن واجب المربين واصحاب المسؤولية في حقل التخطيط التربوي لا يتمثل بملء أوقات فراغ التلاميذ بأسلوب مباشر وتراكمي وأحادي الجانب بل بالتمهيد وتوفير إمكانية ممارسة النشاطات السوية، البناءة والمفيدة والتعريف بها، سوف نلتفت إلى أن المحاولات المبذولة في سياق «ملء» أوقات الفراغ بحسب أطر محددة مسبقاً، لا إغناء «المكاسب المتحققة خلالها إنما تؤدي إلى «إفراغ» هذه الأوقات من مضمونها والهدف منها.

لا نعني، بالتأكيد، بذكر هذه الملاحظات التخبط بين ذراعي الانطباعات الافراطية والتفريطية حول هذا الموضوع بل إثارة التحسس والتنبيه إلى الرؤى الغافلة عن الحقيقة والتي تعتبر أن كون اوقات الفراغ موعداً للعطالة، أمر بديهي لا مجال للطعن فيه.

بهذا يمكننا أن ننوه بوضوح إلى ما نعنيه من «ملء اوقات الفراغ» يمنع «تكون أوقات الفراغ». والآن لنتقدم خطوة إلى الأمام فنوضح معنى «تحليل صدمات ملء أوقات الفراغ» وهي عبارة يكتنفها غموض أكبر من العبارة السابقة.

إننا لو تجاهلنا، عند البرمجة لأوقات فراغ التلاميذ، رغباتهم

الغريزية ومساهماتهم الفردية وحقهم في الخيار الحر، سوف لن نحقق بتأمين أوقات الفراغ إلّا التسلية وملء الوقت دون أية فائدة. وبهذا نكون قد نجحنا بالفعل في ملء هذا الفراغ ولكن دون التوفيق في تجاوب التلاميذ شخصياً مع تلك البرامج. وعدم تجاوبهم معها واندماجهم فيها بشكل غريزي يتولد عنه نوع من السلوك، الاصطناعي غير المتجذر خلال عملية التربية وتحقيق أهدافها المنشودة.

وبما أن أوقات الفراغ تعتبر أفضل الظروف وأكثرها إثماراً وغنى وأبداعاً في سياق تنامي الشخص وارتقائه، حيث تمكنه من عرض قابلية إبداعه واكتشافه وتفكيره المتدفق النشط بعيداً عن القيود والأطر المحددة، يتوجب بادئاً بذل الاحتياطات النفسية لمنع تشويه فاعلية أوقات الفراغ أو سوء استغلالها.

هنا نواجه تناقضاً فلسفياً في كنه اوقات الفراغ باعتبارها، من جهة، فرصة حرة لا يُنجز فيها نشاط مقرر مسبقاً أو بتعبير آخر فضلة وقت الانسان وقت مهدور لا يُنجز فيه أي عمل وكما يقول «تشارلز برايتبل»:

> «وقت الفراغ هو الزمن الذي يبلغ فيه شعور الشخص بالمسؤولية حده الأدنىٰ والأضعف».

ولكنها من وجهة نظر أخرىٰ موعد ازدهار قابلية الابداع، وإثمار الفكر وتكون الشخصية وتأمين الطاقة واستعادة قوى الحياة،

والاختراع والاكتشاف واعادة التفكير واصلاح الأفكار والمحاسبة والتأمل والتقييم وتحقيق الذات.

ولكن كيف يتسنىٰ لنا أن نحدد المفهوم الصحيح لأوقات الفراغ بين هذين الاتجاهين المتناقضين؟

يبدو لنا أن هذين التعبيرين يتعارضان في ظاهرهما مع بعض. فكيف يمكن توقع الابداع ممن ينخفض شعوره بالمسؤولية إلى حده الأدنى وهو يقضي، من وجهة النظر هذه، أوقات لا طائل منها! ولا يتحقق مثل هذا المردود في غير أوقات الفراغ أي في الأوقات النظامية، اوقات العمل والنشاط وممارسة المهن والمسؤوليات ومعظم أوقات العمر؟ فنمط حل هذا التناقض المعقد يأمن لنا، في الحقيقة، التوصل إلى المفهوم الدقيق والمتعمق لأوقات الفراغ وهو ما نهدف إليه في هذا المجال من البحث. ويتحقق لنا ذلك بالعمل على حل هذا التناقض عن طريق التوحيد وبعيداً عن التناقض والتعارض. فمع تثبت الهوة وتعمقها بين هذين الاتجاهين الفكريين الضيقين والساذجين، لا يمكن توقع التوصل إلى توحيد الجهود والانطباعات حول مفهوم اوقات الفراغ.

إننا لو نذعن الى أن أغلب مراحل تكون شخصية الانسان سيما في مرحلة الطفولة والمراهقة تنجز في أوقات الفراغ البعيدة عن مختلف الواجبات والبرامج المقررة خارجياً ومن قبل الآخرين، وفيما لو أيدنا أن الذهن لا يتفاعل ويثمر ابداعاً إلّا بفعل التحفيز الغريزي الذاتي مما يدفع الشخص للمساهمة في تكوين الأفكار والرؤىٰ وفي أداء أعماله

بنشاط وبحرية في الخيار وبعيداً عن التوقعات الخارجية والتظاهر ولعب أدوار اصطناعية، عندئذ يمكننا الالتفات إلى الفلسفة الوجودية لأوقات الفراغ وفي سياقها الايجابي الارتقائي المنمي.

يكفينا أن نلقي نظرة إلى حياة الشخصيات العظام والعلماء والمخترعين والمكتشفين والكتّاب وحتى الانبياء والعلماء وعظام العرفاء وأن نتدارس نهجهم في الحياة بأسلوب تجريبي، متعمق واكلينيكي، متقصين بواعث إبداعاتهم وانطلاقة اكتشافاتهم واختراعاتهم أو تحولاتهم الروحية والمعنوية، لنحدد الظروف الزمانية والمكانية التي حقق فيها هؤلاء العظام وقائع حياتهم الهامة (اختراع، اكتشاف، أو...). في هذه الحالة سوف نلتفت إلى أن هذه الظروف المكانية والزمانية لم تكن قط ظروفاً تم التخطيط لها مسبقاً أو أنها لم تتبع برامجاً مقررة وتحاملية. نكتفي هنا بذكر عدة أمثلة:

● الظروف المكانية والزمانية التي إكتشف فيها العالم «نيوتن» قوة جاذبية الأرض (وهو يجلس في وقت فراغه، طلباً للراحة، تحت شجرة تفاح) لم يتم التخطيط لها مسبقاً. بل واجه هذه الظاهرة بالصدفة في وقت فراغه.

● ظروف العالم الكيميائي الكبير «ارخميدس» وهو يكتشف في الحمام قاعدة «إزاحة وزن الاشياء المغمورة في الماء» منادياً «وجدتها، وجدتها!».

● المشاهدات العرضية للمنجم الكبير «نيكولاس ماسكلين» و «بسل» والتي انتهت إلى إكتشاف «الخداع الحسي» عند الإنسان.

● رحلة «تشارلز داروين» التي توصل خلالها عن طريق مشاهداته العرضية إلى اكتشاف عالمي في مجال «تطور الأنواع».

● مشاهدات «مندل» الغريزية الذاتية في حديقة منزله، التي آلت إلى اكتشاف أسرار الوراثة وانتقال الخصائص الوراثية في الكائنات الحية، هي الأخرىٰ تمت في أوقات لم يخطط لها نظامياً من قبل أو تخضع لبرنامج تحقيقي مسبق بل تدل على المردودات العجيبة لأوقات الفراغ.

يقول كاتب الأطفال «جرمي استرانغ»: «أفضل مواد الكتابة تعرض لذهني عندما لا أفكر إطلاقاً بالكتابة».

على أية حال هنالك آلاف النماذج والمصاديق البارزة في هذا المضمار لا يسمح المجال هنا بعرضها جميعاً ولكن يجدر التذكير فقط انه ربما يتم التوصل إلى اصل الهدف المنظور ولبه بنحو أفضل عن طريق الهوامش النائية عن الطريق الرئيسي والمتجردة عن الأطر المقررة. ولكننا خلافاً لهذا تذهب تصوراتنا دوماً إلى أنه لابد من المضي إلى الهدف عن طريق نفس الأطر والسبل المقررة والمخطط لها مسبقاً. فماهية الفكر المبدع تكمن في خروجه عن إطار المنطق المألوف. من هنا كان العلماء يتوصلون إلى اكتشافاتهم وابداعاتهم عند تنصلهم من إطار العلوم المتقولبة[1].

فماهية الفكر المبدع تكون ملازمة للطلاقة والانسيابية والمرونة

---

١ ـ انظر كتاب «بناء النهضات العلمية»، نظرية كوهن Kuhn، ١٩٧٣.

والنزعات الغريزية، الخيار، الارتجال، عدم الاتساق أو التقولب. إذاً، لا يكون لأي نشاط تربوي فاعلية وأثر إلّا إذا اتسم بهذه الخصائص.

فياترى إلى أي مدى نلتزم بهذه الخصائص عند التخطيط لأوقات الفراغ؟ لو حوّلنا بأنفسنا نفس أوقات الفراغ هذه؛ وهي بالنسبة للابداع؛ من أفضل وأنسب الظروف وأقربها إلى الحالة الطبيعية وأبعدها من الحالة النظامية، إلى أوقات خاصة بممارسات اصطناعية، نظامية، متقولبة ومحددة مسبقاً، ألا نكون قد عرضنا اوقات فراغ التلاميذ للصدمة والضرر؟ ألا نكون قد بادرنا لإفراغها من خصائصها المطلوبة بأنفسنا؟ ألا نكون قد أهدرنا هذه الأوقات الذهبية الثمينة بتأمينها الاصطناعي الدينامي في إطار ملء أوقات الفراغ؟ وهل يمكننا أن نقول بوضوح ودون تمويه بأننا منعنا تكون أوقات الفراغ في مثل هذه الأوضاع وبمثل هذه الاجراءات؟ ألا تمثل هذه العرقلة حاجزاً يمنع تكون أوقات الفراغ بشكل طبيعي؟ وألا يتعرض الفكر المبدع عند التلاميذ إلى الصدمات بمثل هذا النمط من التعاطي مع أوقات الفراغ؟

هنا يطرح سؤال أكثر منطقية وهو: لو نذعن الى ان «الملء الاصطناعي لأوقات الفراغ» يمنع إثمار أوقات الفراغ والإبداع خلالها، هل ينبغي أن نتخذ موقفاً محايداً ونترك التلاميذ يتخبطون يميناً ويساراً فيختار كل منهم عشوائياً أي عمل أو نشاط غير سوي، هدام وغير مبرر، لا لشيء سوى أنه يستهويهم، ونرقبهم

كالمتفرج البحت لعلهم يحققون قليلاً من الإبداع الفكري خلال انغماسهم في كل هذه الأمواج الخطيرة الجارفة؟

بالتأكيد، أبداً فليس من المنطق والحكمة تبني مثل هذا الانطباع عن أوقات الفراغ. فما العمل، إذاً؟ ما هو طريق الحل الوسط الذي يأمن سلامة وفاعلية المنهج ويكون بعيداً، من جهة أخرىٰ، عن الأطر المحددة والمقررة مسبقاً؟ ما هي الحدود التي تعزل الأعمال الحرة تماماً عن تلك المقررة مسبقاً؟

لو كنا نرغب في الرد على هذا السؤال الهام والحاسم، لابد لنا من العودة ثانية إلى التعريف الذي عرضناه لأوقات الفراغ. لنشير، ختاماً، إلى الآليات والأساليب العملية التي تجعل لأوقات الفراغ، وكما تقتضي فلسفتها الحقيقية، مردودات ذات فاعلية مفيدة ومثمرة.

يرى أغلبية الفلاسفة، وعلماء النفس وعلماء الاجتماع ان لأوقات الفراغ دوراً حساساً في بناء شخصية الإنسان بل كل وجوده. فشخصية الشخص لا تتأثر أثناء ممارسة العمل كما في أوقات الفراغ سواء على صعيد التكوّن أو النمو لأن العمل والمهنة تتأتىٰ منهما أجواء وظروف رتيبة ومقررة. والبرمجة الزمنية لهذه اللحظات وتكرار النشاط خلالها لا يفسح المجال أمام قابلية ابداع الشخص للازدهار.

فالتحرر من الأوقات النظامية يمثل جواً مناسباً لتبلور الإبداعات الإنسانية. فالإبداعات الفنية والأدبية والعلمية و... لا يُفسح المجال أمامها للتبلور إلّا في أجواء حرة ومستقلة تمنح الإنسان شعوراً بالاستقلالية. فلا يكون فيها إلزاماً وضغطاً ولا تتحكم فيها قوانين

ومناهج مقررة مسبقاً.

من هنا نجد أن تحليل فلسفة أوقات الفراغ إنما يؤكد على أهمية قضائها بأسلوب مبدع واستغلالها على نحو مثمر أيضاً. فربما تثمر أوقات الفراغ قدراً أكبر من الأعمال الثمينة والمردودات البناءة وربما تأمن بعض الأوضاع المهنية فرصة أكبر للتسلية والترويح. فهذا ما يتوقف على نوع رؤى الشخص ودوافعه ورغباته إزاء الوضع القائم. فالشخص الذي يعتبر كل من لحظات حياته وما يتاح له من فرص نعماً إلهية، وإن لكل لحظة من عمره، سواء في أوقات الاستراحة والنوم أو النشاط والعمل، معنى وهدف يتخذ فلسفة أوقات الفراغ بالنسبة له، في الواقع، طابعاً مختلفاً عما هي عليه وفي السنة الجارية والمنطق الحالي.

أوَلم يعتبر الإمام علي عليه السلام العمل أفضل ترويح بالنسبة له. إذاً، نوع الرؤى في الحياة، ونوع الرؤية إزاء العالم، والانطباعات حول مظاهر الوجود هي أساس تبلور مفاهيم الزمان والمكان والعمل والترويح. من هنا، ينبغي تحديد تعريف أوقات الفراغ بحسب الاختلافات القيمية والثقافية، والرؤى، والخبرات والظروف والأوضاع المادية والمعنوية لكل شخص. إن هذه الرؤية الفاعلة تختلف تماماً عما تتبناه المدارس الفكرية والنظريات الغربية. في المنهج الاسلامي تعتبر أوقات الفراغ مقدمة للمضي على طريق الكمال والارتقاء.

يقول تعالى: ﴿فإذا فرغت فانصب﴾[١].

إذاً، يمكن دمج فلسفتي اوقات الفراغ في ظل رؤية موحدة، لتحسين نمط الإفادة منها، فلا يكون هنالك خط حدي بين الراحة والعمل، الترويح والممارسة المهنية، الحرية والقسر، الفراغ والنصب. إلّا أن المؤمن، المعتصم بحبل الله والفاني في مسيرة الكمال والارتقاء بحسب الاتجاه الالهي، فإنه، في كل زمان ومكان يشعر بالنشاط، والحرية والابداع، والراحة والقوة. فأوقات عمله هي ذاتها موعد ترويحه، وترويحه هو نفس عمله، فجميع لحظاته إثمار وانتاج شريطة أن تنبثق من باطنه، ويستند فيها إلى مواهبه، ويكون اتكاله فيها إلى حرمته وعزته وفطرته.

فهذا المفهوم والانطباع عن أوقات الفراغ قلما تتبناه الاتجاهات الفكرية أو النظريات النفسية لأن أغلبيتها قطّعت كلية الانسان في ردهات الورشات النفسية وتكون بالتالي قد قطّعت أوقات حياته أيضاً مرغمة، فجردتها عن الانسجام والتوحد. ولكن هنالك مجموعة أخرىٰ من المنظّرين اقتربوا أكثر من المفهوم الحقيقي لأوقات الفراغ. فأحد المنظرين النفسانيين يدعىٰ «ميد» يرى ان أنشطة الانسان خلال أوقات الترويح والاستراحة توفر له أجواء يتوصل الشخص من خلالها إلى الايمان والسلم والشعور بالهدوء.

ويستخدم «برتراندراسل» مصطلح «الحياة الطيبة» (ليس بالطبع

---

١ ـ سورة الانشراح، الآية (٧).

على غرار مفهومه في النصوص القرآنية) في هذا الخصوص. فيقول أن الحياة الطيبة تخلو من كل أنواع الألم الحاد فتستند إلى عناصر مثل: الحب، والأمان العاطفي والادراك الكافي. فلا سبيل للخوف والقلق واليأس والوحدة إلى الحياة الطيبة. فالحياة الطيبة تؤدي إلى احترام فردية الانسان بينما يحتفظ الانسان بهذه الفردية وهو يعيش إلى جانب الآخرين ولكنه يتحكم مع ذلك بفرص انجاز أعمال تكشف عن قابلياته.

وعالم النفس الإنساني الاتجاه «ابراهيم مازلو» يؤخذ بمثل هذا المفهوم للحياة ولاحتياجات الانسان فيها. إنه يعدد احتياجات الانسان بتسلسل خاص بدءاً من الفسيولوجية منها (الطعام والملبس) وحتى المستويات العالية والمعنوية من الاحتياجات (الجمال، الازدهار، الارتقاء والكمال). ويرى أن عظام الشخصيات ورواد ميادين العلم والفكر والمصلحين وكبار رجال التاريخ كانوا ممن تبنوا إزاء الحياة رؤى حرة، ابداعية، مستقلة بعيدة عن التزمتات والأراء الضيقة بل المفعمة بالايمان وحب الطبيعة ومظاهر الوجود والمجتمع العالمي. كان لهذه المجموعة من الشخصيات مع كل من أوقات العمل والترويح، والامتهان والفراغ والعناء والراحة نمط من التعاطي، إبداعي وحر ينم عن حسن توافقهم وتكيفهم معها. وكان تكيفهم وشعورهم بالهدوء وبالاستقرار النفسي في الاوضاع المختلفة بل المتضارة إنما ينشأ عن سعة صدورهم وحلمهم وعلو هممهم.

وللفيلسوف والمصلح المعاصر الكبير «جون ديوي» أيضاً رأي

يماثل حول أوقات الفراغ مقارنة مع أوقات العمل والامتهان. فيرى أن اي شخص ناشط وبناء ومبدع بإمكانه في جميع الظروف المكانية والزمانية أن يستغل خبراته على أفضل وجه فيبادر دوماً لإعادة تنظيم خبراته السابقة. إنه يرىٰ ان فلسفة التربية ليست إعداد الشخص لمواصلة الحياة بل أنها نفس الحياة وأن اوقات الفراغ ليست فرصة للاستعداد للعمل بل أنه لو أحسن استغلال نفس هذه الأوقات أيضاً فإنها بحد ذاتها سوف تتضمن الانتاج والابداع لأن خصيصة تقصي التوازن الكامنة في نفس الانسان وطبيعته تدفعه لتلبية احتياجاته في خضم الاوضاع المتناقضة والمتضاربة.

فالانسان بطبعه يميل أساساً نحو «تقصي التوازن» على طول الخط. وهنالك نظرية يتبناها علم النفس التفاعلي تنص على أن حالات الهياج والانفعال ترافقها حالات متضاربة معها. تعرف هذه النظرية باسم «نظرية العملية المتعارضة»[1]. فالانسان، بحسب هذه النظرية، بعد أن يقضي فترة من الزمن في راحة وهدوء ولا نشاط يتقصىٰ من جديد العمل والبيئة الصاخبة النشطة وبعد ان يقضي فترة أخرىٰ في مثل هذه البيئة يبحث من جديد عن بيئة هادئة صامتة تخلو من جميع انواع التوترات[2].

1_ Openent _ Proeess theory.

٢ ـ انظر كتاب «خلفية علم النفس» لاتكينسون.

ومثل هذا الاتجاه نجده في نظرية «المستوى الأمثل»[1] حيث تنص على أن الشخص يتحفز للحفاظ على سلوكه في المستوى الأمثل من الإثارة. فلو كانت الإثارة المتولدة عنده في ظروف معينة منخفضة جداً يتقصى الشخص أوضاعاً ومحفزات ترفع مستوى الإثارة عنده وإذا كانت الإثارة عالية جداً يجهد لخفضها. فمثلاً تصور شخصاً ما يقضي يوماً صاخباً بالأعمال وإثر مواجهة أحداث متنوعة تبلغ إثارته مستوى الذروة فيعمل جاهداً لخفضها وصولاً إلى سلوك في مستوى الإثارة الأمثل. وخلاف هذا صحيح أيضاً، فالمستويات الأدنى من الإثارة قد تحفز سلوكاً يرفع مستوى الإثارة إلى الحد الأمثل.

ويحتوي دم الانسان على هرمونات خاصة تحمل ايعازات كيميائية تلعب دوراً هاماً في إثارة بعض الحالات البيولوجية. فالإنسان يتقصى الإثارة وبعض الاشخاص يميلون أكثر إلى المحفزات والاوضاع ذات المستوى العالي من الهياج. وحتى لو كنا من هؤلاء الاشخاص فإننا بحاجة إلى إثارات جديدة ولكل منا مستوى إثارة أمثل خاص نجهد لرفعه.

ما نريده من عرض هذه النظريات هو أنه عند التعاطي مع أوقات الفراغ، وبالإضافة إلى ما عددناه من ملاحظات، لابد من عمل حساب للاختلافات الفردية ومستوى الإثارة والاحتياجات

1_ Optimal _ Level theory

والاستعدادات النفسية والعاطفية والمعرفية للأشخاص إزاء النشاطات والمناهج التربوية.

فأوقات الفراغ في المدن تختلف عن أوقات الفراغ في القرى والأرياف كما تختلف أوقات فراغ تلميذ مرفَّه عن أوقات فراغ تلميذ محروم. فرؤى ومحفزات ورغبات الأشخاص إزاء اوقات الفراغ و أوقات العمل تختلف بحسب الأوضاع والظروف والخبرات.

تتسم فلسفة أوقات الفراغ، كما اتضح لنا، بتعقيد، وتنوع وتحليلات أساسية. فكل شخص يحدد لمستقبله أهدافاً ومرامٍ تختلف، من شخص لآخر، بحسب الاختلافات البيولوجية والثقافية والرؤى والخبرات السابقة. وانطلاقاً من ذلك يتبنى فيما يخص تأمين أوقات الفراغ مفهوماً متبايناً أو متناقضاً مع مفهومه عند الآخرين.

والآن، وللتوصل إلى استنتاج منطقي وعرض الاقتراحات والآليات العملية، يحسن أن نرد أولاً على هذا السؤال: ماذا نفعل لتأمين أوقات فراغ التلاميذ على نحو يمنع ظهور الأضرار المحتملة ويمكنّهم من ممارسة نشاطات تثمر الارتباط بالمعنويات والايمان ومعرفة الذات والابداع والهدوء وتقصي الكمال بعيداً عن التقيد بالأطر المقررة؟

للرد على هذا السؤال قد يفيد أخذ الملاحظات التالية بالحسبان إضافة إلى الاهتمام بما تمت الإشارة إليه:

١ ـ ضرورة تعدد وتنوع النشاطات والمناهج التي تمكِّن الأطفال واليافعين من الانشغال بها عن خيار وحرية ورغبة وبأسلوب

غريزي.

٢ ـ تجنب جعل اوقات الفراغ مواعيد للتسليات المتكررة، قضاء الوقت، اهدار الطاقة والانشغال اللا هادف.

٣ ـ من الضروري التفات التلاميذ، خلال أوقات الفراغ، إلى حصيلة نشاطهم وثمرة إبداعهم ومدى أثره.

٤ ـ ان تتوفر للتلاميذ، خلال أوقات الفراغ، فرص البحث، والتفكير والتأمل فيما يخص ذاتهم، والطبيعة وربهم.

٥ ـ بالنظر لميل الانسان إلى «الثبات» و «التناسق» في محله، من جهة، ورغبته الفطرية في طلب التنوع، من جهة أخرى، لابد من توفر الخلفيات والظروف المختلفة انسجاماً مع هذا الميل للثبات والرغبة في التغيير.

٦ ـ يعتبر احترام الذات، وحب الجمال، وتقصي الحقيقة، وطلب الخير والمشاعر الإنسانية من العناصر البناءة في أي منهج لأوقات الفراغ. يتوجب تجسيد هذه المفاهيم بأسلوب غير مباشر وغير لفظي خلال النشاطات.

٧ ـ بالاستناد إلى الحديث النبوي: «إن الله يبغض الشاب الفارغ»، يجب، وبمجرد تبلور فراغ غير هادف، أن تتوفر الظروف لانشغال الشاب بنحو مفيد بما يتلاءم مع احتياجاته ورغباته.

٨ ـ يستوحىٰ من فقرة من دعاء للإمام علي بن الحسين عليه السلام، جاء فيها: «اللهم فرغني لما خلقتني له»، ضرورة العمل على توجيه اوقات

الفراغ لما يكون فيه ازدهار المدخورات الفطرية والالهية الكامنة في وجود الإنسان. فنمط قضاء أوقات الفراغ ينبغي أن ينسجم ويتوافق مع الاحتياجات الغريزية.

٩ ـ لابد من إثارة حب الاستطلاع، الدهشة والانبهار والتساؤل لدى التلاميذ ضمن مناهج اوقات الفراغ دون عرض أية أجابات مباشرة وجاهزة.

١٠ ـ من شأن سيادة الأجواء الحميمة والبعيدة عن التكلف (والجادة في الوقت نفسه) في الارتباطات الشخصية بين التلاميذ والمربين أن يكون لها دور فاعل في بث روح التمثل الواعي والانصياع المطلوب للضوابط والقيم المنظورة، لدى التلاميذ.

١١ ـ توجيه أنظار التلاميذ خلال الأنشطة الترويحية والرحلات إلى كل مظهر من مظاهر البيئة، وإن كانت بسيطة وفاقدة للقيمة، إنطلاقاً من رؤية جديدة ومثيرة للتعجب.

١٢ ـ أن يميز التلاميذ بين اللذة الوقتية والمادية وبين الحيوية والنشاط الباطني المتثبت. فالالتذاذ شيء نكسبه من الطبيعة لنواصل به الحياة ولكنه لا يعتبر هدف الحياة. اما الحيوية والانشراح والسرور فإنها تشير دوماً إلى حياة ناجحة ومفيدة. يتوجب إحياء هذا الشعور عند التلاميذ بأسلوب طبيعي وباطني.

١٣ ـ عند تعليم مهارات معينة في أوقات الفراغ، يولى الاهتمام إلى أن يكون التعليم حراً. والتعليم الحر يتطلب وجود الرغبة أولاً ثم التعلم، لتليها بعدئذ مرحلة الإثمار.

١٤ ـ ان يتم تدارس الأنشطة والمناهج، المأخوذة بنظر الاعتبار لأوقات الفراغ، من جوانب مختلفة مثل: الإفادة، الذوق، الممارسة المهنية، الإبداع، المهارة، الترويح و... ان توزع بحسب الاختلافات الفردية واستعدادات التلاميذ ورغباتهم.

١٥ ـ الاهتمام بالتخطيط فيما يخص النشاطات الترويحية البدنية عن طريق زيادة أنواع الألعاب للتنفيس عن الطاقة المكبوتة والضغوط والتوترات، تعتبر من مناهج تصفية طاقة اليافعين والشباب.

الفصل التاسع

تحليل صدمات التربية الكابحة للمهارات

«التربية الإسنادية»

يقول شفلر:

«الاستعداد لمواجهة المواقف الحرجة والخطيرة يدفعنا لتقوية استعداد ضبط النفس لدينا»

«تعليم المهارات» يمنع «الكشف عن المهارات»!:

مساوئ التربية الاسنادية

يمثل تعليم مهارات الحياة أحد أكثر مناهج وأنشطة تعليم التلاميذ رواجاً في المدارس العصرية. تهدف هذه الاجراءات التعليمية لدفع التلاميذ لربط احتياجاتهم الواقعية في الحياة بالمكتسبات المدرسية منذ بداية أنشطتهم المدرسية والنظامية عموماً.

مثل هذه الاجراءات وإن كانت ضرورتها البليغة واضحة منذ الوهلة الأولى، سيما في المجتمعات الصناعية المعقدة العصرية، وتلوح إلى وجوب اطلاع التلاميذ على العراقيل والتحديات الطبيعية في الحياة. ولكن مثل هذه الأساليب التعليمية لا يمكنها، في بيئات اصطناعية متقولبة، أن تلبي احتياجاتهم الأساسية في سياق مواجهة المواقف الحقيقية في الحياة.

أن الأبوين في أغلب العوائل ومن خلال سعيهما لحل أكثر مشاكل الابناء، وإزاحة العوائق عن درب نموهم وارتقائهم، يسلبون الأطفال والناشئة فرصة مواجهة العراقيل وأزمات الحياة بأنفسهم. وهذا الحرمان من المشاكل الحقيقية. ومبادأة الأبوين لحل المشاكل بدلاً عن الأبناء تترشح عنها أوضاع تزيد، يوماً بعد يوم، من تابعية وهشاشة وتوقعات الجيل الجديد قياساً إلى الجيل السابق.

فالجيل الحالي ينمو ويتنامى في مجتمع متزايد التعقيد. إنه مرغم على التقدم على قدم وساق بمضاهأة التقدم السريع الذي تشهده المنتجات العلمية والفنية وظواهر الحاسوب والأقمار الصناعية. فبدون التوافق مع التطورات الغامضة والغير متوقعة، يتعرض حياة الانسان للخطر. فأبناء هذا الجيل يترتب عليهم، وهم يتقدمون كل خطوة إلى الأمام على صعيد نموهم، أن يكتسبوا مهارات أكثر تعقيداً ودقة. والكثير من القرارات المتخذة والمهارات المكتسبة من قبلهم تحظى بدرجة أكبر من الأهمية والحساسية قياساً إلى ما اختبره الجيل السابق من قرارات ومهارات.

ولكن الإشكالية الأساسية في هذه المناهج التعليمية من وجهة نظر الصدمات التربوية المتبلورة خلال عملية اكتساب مهارات الحياة وفن مواصلة العيش تنبثق من كون هذه المهارات يتم تعليمها في أجواء مراكز تعليمية متجردة عن الإثارات والأوضاع الطبيعية وكأن اكتساب المهارات كتاب طهي يمكّن الشخص من طهي المأكولات المطلوبة بمجرد إعداد المواد الأولية وقراءة التعليمات

الخاصة بها.

فاكتساب مهارات الحياة تنطوي على ضبط العواطف والمشاعر خلال أزمات الحياة وعند مواجهة الصعاب المنهكة التي تستنفذ قوى الإنسان. فحيازة الثقة بالنفس واحترام الذات وعدم التخوف من الفشل ومن الأخطار ليست أموراً يمكن التوصل إليها من الكتب الدراسية وخلال الساعات النظامية للدراسة أو المحاورات الصفية. ومع أنه لا يخفىٰ أن من شأن هذه الدروس أن تتفاعل في إطار تقديم المعلومات والتمهيد إليها، ولكنها لا تعوض عن الكشف الطبيعي عن المهارات في عملية الحياة.

يقول كاتب القرن التاسع عشر والمؤلف المعروف «موبديك»:

> «كانت كليّة بل[1] وجامعة هاروارد سفينة كبيرة. وبعبارة أدق نعني أن الانسان يتعلم بالعمل وفي زمان المبادرة وليس بصرف حضور محاضرات الجامعة. فلو رغب ابناؤكم أن يتولوا قيادة سفينة عواطفهم بأنفسهم لابد أن تكون السفينة الكبرى ملكاً لهم. بعبارة أخرىٰ، لابد لهم من اختبار مجال فسيح من تحديات الحياة الواقعية لتزدهر استعداداتهم بشكل عملي»[2].

كأن علماء النفس التقدميين المعاصرين، وبناء على هذا التحليل،

1_ Yale

٢ـ «الجيل الهانئ، كيف نعلم ابناءنا فن الحياة بهناء؟» فاوين داير.

يرون ان التوترات النفسية ومشاكل الحياة لا تعتبر عائقاً لنمو الانسان وارتقائه بل أنها أرضيات ازدهار المواهب وترسيخ وتنمية مهارات ممارسة الحياة الواقعية. ويؤمنون أن الإنسان لا تتسنىٰ له فرصة الازدهار والتنمية الوجودية دون اختبار التوترات والمشاكل وبالطبع، شريطة أن يكون قد توصل إلى مهارة التغلب على المشاكل.

فالكشف عن المهارات تحت وطأة المخاطر الحقيقية يؤدي إلى اتساع المجال الوجودي والمستويات الخفية من شخصية الانسان وتحث المواهب الكامنة في وجوده للظهور والترشح وكأنها ينابيع تفور من أعماق الجبال.

فمعاناة الحياة وصعابها تنتشل الارادة الانسانية من حضيضها الغائر في الحياة الرتيبة. فعملية بناء الذات واكتشاف الذات تتحقق في إطار نمو الذات. فهذا التحول يتسم بقابليته على حث الذهن والقلب معاً رغم عنائه وصعوبته. فمثلما يتولد الابداع عن الاتصال بالتفكير والعملية الادراكية وبنفس الدرجة التي يرتبط فيها الفكر المتجدد وطراوة الروح والعقل ارتباطاً ذا معنى مع الاتصال بروح الانسان في معترك الحياة فان اكتشاف المهارات والتوصل إلى آليات مواجهة أزمات الحياة تسوق الانسان، وبنفس الدرجة، نحو أجواء مجهولة يمكنه من خلالها كشف المستويات العميقة من وجوده.

من هنا يوجهنا أصحاب الحكمة وحملة العقل الأصيل أنه ينبغي أن لا نهاب مشاكل الحياة وصعابها بل نستقبلها بترحاب وبسعة صدر ونظرة متلهفة ونتقبل

العناء الناشئ عنها من قرارة القلب[١].

فالإنسان المتعالي، المتعقل والمفكر يكون أعقل وأكثر عمقاً من أن يغفل عن نعمة العناء وحلاوة البلاء وسمو الفقر وفخر الخوف. فمثل هذا الإنسان المتقي السعيد تجده دوماً ساجداً لله على ما أبلاه به من مصائب حلوة وهموم ملذة وآلام تكتنز الخيرات حيث يطربه ويسعده الحِلم الجميل إزاء هذه المصائب. لأنه يعلم ان السبيل الوحيد إلى نعيم الجنة هو المضي بوعي وصبر من على صراط المشاكل ومصائب الحياة. بينما لا يكون بالمقدور اجتياز هذه الأزمات إلّا بكشف مهارات الحياة الطيبة. إنه ينفر من إهدار حياته في عافية وراحة رتيبة. فالصبر والحِلم، في حياة كلها عافية لا يطالها ألم، أصعب بكثير عليه من الحياة المؤلمة. هكذا يعتبر «الصبر على العافية» في التعاليم الدينية أصعب من «الصبر على المصيبة».

فالميل لتحاشي صعاب الحياة واجتناب الصعوبات والانشداد إلى الرفاه والراحة المتوافدة والرغبة في اللاألم والفرار من التحديات وتجاهل الحقائق المؤلمة في أية حياة ناشطة، تمثل الانطلاقة الأهم للاختلالات النفسية والشعور باللا رضا من الحياة. أي بتعبير آخر، تعتبر الرغبة في تجنب الصعوبات والآلام الحتمية في الحياة المنشأ الأساس لبعض الأمراض النفسية. وعامل انحراف الشخص بعيداً عن مسيرة الصحة النفسية هو الرؤية السلبية إزاء المشاكل والعجز

---

١ ـ انظر «صناع العالم الجديد»، لويس انترماير.

عن مواجهتها بأسلوب ذي مغزىٰ.

فالواقع هو كما يوضحه «انطوني جيدنز» في كتابه «الحداثة والاعتداد بالنفس» بأسلوب بديع وحكمة بليغة حيث يقول:

«الشعور بالراحة الجسمية والنفسية لا تتأتى في ظروف الحياة اليومية العادية إلّا مع الألم الوفير. فإننا لو كنا خلال نشاطاتنا الحالية نشعر بضعف وعجز أقل مما نحن عليه بالفعل فإنه يعود لتعلم على مدى بعيد أمكننا من التغلب على المخاطر الكامنة أو إيقافها. فأبسط الأعمال مثل المشي دون السقوط، تجنب الارتطام بالأشياء، عبور المعابر أو استعمال السكاكين والأشواك هي مهارات لا يمكن الإلمام بها تماماً إلّا في إطار اختبار الخطر».

ففي كل خطر جسيم تكمن «نعمة عظيمة» وفي كل عناء مؤلم «هناء مطرب». واساس عملية التغيير والتحول المتواصل يتطلب مواجهة المخاطر المتتابعة. فالأزمات البناءة والاضطرابات المنمية والهموم الصادمة أجنحة الانسان الرصينة لترقية نهج حياته شريطة أن يكون قادراً على الاستناد إلى الحِلم الجميل إزاء هذه التحديات الكبرىٰ.

ويتبنى «كارل غوستاو يونغ» في تحليل صدمات الاختلالات النفسية نظرة مثيرة للتحديات تبين نمط تحليل الانسان لمشاكل

الحياة وصعابها. فيقول في سياق استبانة السبب الأساس للاختلالات النفسية والتشوشات العاطفية:

«الاختلال النفسي هو دوماً بديل عن «العذاب المعقول»[١]

وماذا يعني «العذاب المعقول»؟ هل ينطوي هذا العذاب على شيء آخر سوى تقبل صعاب الحياة الطبيعية وطبيعة الحياة عن تعقل ووعي؟ فمن يتعايش مع الوقائع المؤلمة في الحياة يتذوق من هذا السلم المؤلم حلاوة وطيب مذاق. إنه لا يشعر بعد ذلك باللاأمان والاضطراب إزاء العناء والعذاب الناشي عن صعوبات الحياة، لأنه يضمر في اللا وعي والوعي من ذهنه ردوداً متوقعة تعينه على التوصل لتحاليل ذات معنى بمجرد مواجهته لها.

على هذا، فاننا بتقبل العذاب المعقول والعناء الطبيعي في الحياة اليومية نكون قد تخلصنا على الأقل مما يلوحنا من عذاب جراء التعاطي اللا معقول مع مشاكل الحياة. كأن «يونغ» يعني من قوله ان الاختلال النفسي هو بمثابة بديل للعذاب الناشئ من الرؤية الترفيهية إلى الحياة، نفس هذا المعنى المستبطَن الذي ينص على أن حقيقة الحياة تنطوي في ذاتها على عناء وصعوبات حتمية لا مناص من تحملها. ولكن نفس هذا البديل المتخذ لتحاشي العناء يصبح في النهاية مدعاة آلام أقسى من العذاب المعقول، بحيث يظهر للاختلال

١ـ انظر كتاب «الانسان ورموزه»، كارل غوستا ويونغ.

النفسي مظهر موضوعي في هيئة أعتى معاناة ومصيبة تداهم الشخص. فالمريض المعاني من هذا الاختلال البديل عن العناء، يجهد لحل المشكلة وعلاج الاختلال ولكن هذا العلاج، وبالنظر لعدم التمييز بين «منشأ المشكلة» و «طريق حل المشكلة» لا ينتهي إلى حصر الاختلال بل يزيد من حدة وعمق وتيرته الهدامة. فنفس هذه «الاساليب العلاجية الضارة» تضاف في الحقيقة إلى الاختلالات السابقة باعتبارها مصدر للاختلال.

فحاسة ذوقنا لا تتحفز لاستشعار المذاق الحقيقي للحياة إلّا عندما يكون بمقدورنا أن نصنع جواً هادئاً حقيقياً في خضم الصعاب. قد يكون بمقدورنا ايضاح هذا الأمر، حيث يقول:

«لم يمر علي زمن قط أكون قد آمنت فيه من أعماق وجودي بأنني انسان حي»

فالحياة تتواصل في خضم التحديات والتوالدات المتتابعة. وحتى يمكن القول بان الأمان النفسي الباطني يترشح هو الآخر من بين الصعوبات والتوترات، وإلّا فان الأمان السائد يكون واهياً وظاهرياً.

يكمن الشعور بالأمان النفسي في درجة الادراك الوجودي، فيما يخص الهوية الثابتة، والذي ينبثق من ايمان الشخص الباطني. فمذاق هذا الأمان يكون حلواً رغم ما يكتنف من صعاب وعناء.

من هنا يمكن القول بأن للرخاء النفسي وفراغ البال ارتباطاً ذا معنى مع درجة الادراك الوجودي حول الآلام البحتة في الحياة.

وهذا الادراك لا يتحقق بالعقل المعاشي الاحصائي بل بتعقل معادي إلهي.

إن الوقوف على حافة هاوية الحياة والحفاظ على هدوء الذات ومواصلة الحياة بين «البقاء والفناء»، «السلامة والمرض»، «الرخاء والعناء» والتمتع في الوقت نفسه بمهارة «اعادة التوازن» و «ضبط النفس» في المواقف الحرجة تؤدي إلى تبني معنى مفهوم آخر لأساليب التوافق ونهج الحياة، أو يحسن أن نقول «فن مواصلة العيش».

فمهارات: ضبط النفس والحِلم الجميل وفن الحياة النامية في معمعات الأزمات والمشاكل العويصة لا يتم اكتسابها بمحض الأساليب اللفظية وكراريس دراسية مدرسية.

فأية مساعي وجهود تبذل من قبل مصادر خارجية لتعليم مهارات الحياة لا تمثل سوى تغطية مزيفة ومستثارة لاحتياجات الإنسان الباطنية في مجال المهارات الحقيقية في الحياة.

من هنا، فان الكشف عن مهارات الحياة في بيئات طبيعية ومع مواجهة التحديات الحقيقية في الحياة تؤدي إلى التفات الشخص إلى خفايا وجوده. ولكن هذه المهارات فيما لو تم تعليمها دون إثارة قابليات التوافق والتكيف وفي أجواء آمنة محصنة فانها سوف لن تسنده في تنمية ذكائه ومواهبه بل تعمل على تثبّت منحني امكانيات نموه وتحوله عند خط الصفر.

فالتربية المحصنة في إطار الاسناد المتواصل والرعاية الفائقة تمنع

ازدهار وحيوية المكنونات الفطرية وقابليات التكيف عند الانسان.

تنص نظرية «بياجه» على ان ذكاء الإنسان يتنامى بالاستناد إلى آليتي «الاستدخال» و «الاستظهار» في مواجهة التحديات البيئية وتزداد حيويته لحل المواقف الغامضة شريطة تمكنه من الاستغناء عن الاسناد الطفيلي وتنمية الخير الحيوي في مواجهة مشاكل الحياة باستقلال وتلقائية. ويمكن تبني نفس هذا المفهوم في تحليل عملية «الاكتساب الغريزي للمهارات» وفق «الاستدخال» و «الاستظهار».

إننا لو أبينا المخاطرة «الارادية» في سياق نمو الشخصية نكون، لا محالة، قد أوقعنا أنفسنا في مصيدة أوضاعنا الحالية ومع ذلك سوف نواجه الخطر في النهاية دون أي استعداد مسبق. والنتيجة في كلتا الحالتين متماثلة تتأطر في تحديد نمو وارتقاء الذات ومنع أنفسنا من العمل لما فيه حاصل على صعيد ارتقاء «الذات». في الحقيقة يمثل «تحاشي الخطر» تجنباً لتكون قابلية مواجهة الخطر. بالضبط كما يترشح عن الامتناع عن التلقيح الابتلاء بمئات انواع الأمراض والآلام الشللية المدمرة. وكما يقول «جيدنز»:

> «لمواجهة الأخطار لابد من الاستناد إلى الأصالات الوجودية فالحبل الروحي اللازم الوحيد والفريد لتحقيق الذات هو حبل الأصالة (ولكن ليس بحسب مفهومها عند هايدجر) وسداه ولحمته هو مواجهة الذات على حقيقتها».

وسدى هذا الحبل ولحمته تنشأ من عمق الايمان ونبع عقائد الانسان الوجودية. فكلما كانت اللحمة والسدى أقوى اتسم أمن الشخص بثبات أكبر وكلما تعمق الاستناد إلى الذخر الغريزي الغني تكونت للأمان دعائم وجذور أقوىٰ. «فالنمو الشخصي يتوقف على التغلب على العوائق العاطفية والهياجات التي تمنعنا من فهم حقيقتنا. أي أن الاجراء الأساسي المطلوب اتخاذه هو حل عقدة القضية بالتمييز بين الذات الحقيقية والذات المزيفة[1]. والطريق الوحيد لحل هذه العقدة الصماء لا يمكن اجتيازه إلّا ببلغة الصراحة والارتباط الصادق مع وجود الذات.

فالصراحة مع الذات أي الاهتداء إلى حقيقة الذات: من نحن ومن نرغب أن نكون أو الأفضل أن نقول: مَن يمكننا أن نكون؟ وبما أن هذا الأمر هو في الواقع نفس عملية بناء الذات[2] فإنه يمثل مقدمة لازدهار الذات ونمو الذات شريطة أن يتفاعل الشخص نفسه مع أحداث الحياة ومعمعاتها دون اسناد واهٍ ورعاية قيمومية. ولكن وللأسف تتعهد بتأمين الخلفيات الأمنية اللازمة في المجتمعات الصناعية وفي نظام التربية والتعليم الأسنادي الآلي، الأجهزة والمؤسسات التأسيسية التي تتفاعل مع القضايا والمواقف بدلاً عن الأشخاص، فتقوم هذه الأجهزة والنظم التجريدية دون تفعيل دور

١ـ الحداثة والاعتداد بالذات.

2_ Self) Construction

ارادة الأشخاص، بحل مشاكلهم. بل وتلعب الاسرة في بعض الحالات هذا الدور القيمومي لابنائها في إطار الحنان والرعاية الفيزيائية باعتبارها أنظمة تجريدية فتمنع، لا ارادياً، تحقق نموهم الطبيعي ونضجهم النفسي.

فالأنظمة التجريدية في العصر الحالي (أنظمة تعزل الفكر عن العمل وهكذا التعليم النظامي عن وقائع الحياة) تلجأ إلى خلق أجواء آمنة نسبياً لضمان ديمومة الحياة اليومية. ان التفكير في أجواء الأخطار المحتملة والمخاطرة المتواصلة يتولد عنها، لا محالة، حالات انعدام الثبات ولكنه أداة لترسيخ مكتسبات النمو والارتقاء الانساني وهكذا تنمية واستدخال مهارات الحياة.

نعني بالأنظمة التجريدية تلك الأنظمة الجاهزة والمعدة مسبقاً والتي تمنع تكوّن التفاعل الطبيعي عند الانسان وتتغلب على المشاكل وعلى ظواهر اللاأمان تلقائياً قبل تحفزه للمخاطرة ومواجهة الأخطار. وكأن أساليب الحفظ والحصانة فيها شرنقة ودرع اصطناعي تحفظ الشخص من الأخطار. وهذه الحصانة المكتسبة تولد أمناً واهياً وتقلص المهارات الغريزية الذاتية.

من هنا، يمكن القول أن التعليم التجريدي، اي المناهج الاصطناعية البعيدة عن الحياة الواقعية والتي ترغم الأطفال على تعلم مهارات الحياة نظرياً في أجواء هشة متداعية بدلاً من أن تمنحهم الفرصة للكشف عن المهارات الكامنة في وجودهم، إنما هو قبل كل شيء أسلوب لكبح المهارات وإفناء الشعور بالأمان. ففي

هذه المناهج التعليمية التي تستند إلى «المشاركة بالاتصال المهني» الدينامية بدلاً عن «المشاركة بالاتصال الذاتي» في مواجهة الأخطار يحل تعلم المهارات ذهنياً محل الكشف عن المهارات عملياً[١]، لا في مجال العمل والمهنة فقط بل في جميع مجالات الحياة الاجتماعية التي تدخل في حيزها. فإزالة صورة المهارات عن صفحة الحياة اليومية ظاهرة يتمزق خلالها كل شيء ويترشح عنها الاغتراب عن الذات ويصبح فيها النمو الطبيعي للإنسان تابعاً لتكديس المعلومات التحاملية والمهارات المتقولبة.

هنا يتضح الاختلاف بين «تعليم المهارات» و «الكشف عن المهارات» أكثر فأكثر بينما لا تزدهر مهارات الانسان الكامنة في وجوده إلّا في ظل اختباره الخطر والخوف. فيعود لبناء الذات والكشف عن الذات ارتباطهما الدائم وبمعناه التربوي الإيماني.

فالجدلية العجيبة بين الخوف والأمان، والعناء والرخاء، والمحبة والمحنة، والثراء والفقر تظهر وتبرز انطلاقاً من نفس هذه الحالة وفي هذا الإطار المتناقض ولا يمكن التوصل إلى دقائق وحقائق الكشف عن المهارات إلّا بهذه الجدلية ولا يمكن اسناد عملية توالد الاستعدادات والمواهب وارتقائها دون مواجهة هذه التحديات على أرض الواقع.

---

١ ـ انظر كتاب «التربية والتعليم، إلى أين يتجهان؟» (من السراب إلى الصواب)، للمؤلف.

كما أن الأنظمة التجريدية، سيما المناهج الخدمية الاسنادية، تنتهي بالفعل إلى إضعاف الأنماط والأساليب السابقة للضبط البيئي والموقعي على جميع أصعدة الحياة. ففي أغلبية مجالات الحياة المحلية أو الاقليمية كان أبناء المجتمعات ما قبل الحضرية يطلعون إلى حد ما على «العلوم المحلية» ويتعلمون الكثير من المهارات الضرورية لحياتهم اليومية!

يكتب «ايزائيل شفلر» في كتابه عن «الاستعدادات الانسانية» في هذا الخصوص: يعرض «هوارد جاردنر» في هذا الخصوص بحثاً جديداً في إطار التربية والتعليم الواقعي ينص على أنه هنالك فى الحياة حالات خاصة من المخاطرة تؤدى إلى تغير العوامل الوراثية باعتبارها قسماً من ظروف التوافق الحساسة. فمثلاً «التعرض لخطر» الابتلاء بمرض معين ينم عن ان للشخص استعداداً مسبقاً للابتلاء بهذا المرض لا أنه سوف يبتلى به بالضرورة. إنه يقترح ان بالامكان بنفس هذا القياس اعتبار الاشخاص، الذين يقفون على أعتاب «مستقبل مبشِّر» في سياق تعلم أداء معين مثل الشطرنج على مستوى ماهر، اشخاصاً يتمتعون، في الظروف المؤاتية، باستعداد مسبق لاكتساب تلك المهارة. وبالطبع لا يمكن، في أي من الحالات، القول بانهم سوف يكتسبون تلك المهارة بالتأكيد. فالارتباط بين «الاستعداد للحياة» والمحفزات والظروف البيئية يوفر خلفية النمو الفردي.

من هنا، فان التعليم والتربية القائمين على أساس الكشف عن

المهارات لا تعلمها، عموماً عبارة عن تعزيز مقومات التفاعل الذاتي وتعاطي الشخص عملياً مع العوائق وأزمات الحياة. و «اكتساب المهارات» المرفق بأساليب كشفية ينطوي على إحداث تشوشات حادة في البناء العاطفي والمعرفي للشخص، لو تظهر في مستواها الأمثل (اي ان لا تهشم منظومة الشخصية وقابلية ضبط النفس عند الشخص) فانها تكون مدعاة تقويته في ترسيخ وتنمية مهارات الحياة لديه.

واستناداً إلى ما ذكر يتخذ بناء الذات ومعرفة الذات في إطار الكشف عن المهارات طابعاً آخر. فعندما تتحقق المهارات بأسلوب الكشف عن الذات وضبط النفس سوف تشهد قابلياته الوجودية ازدهاراً أكبر. ونفس هذا الازدهار الباطني والتفات الشخص لقابلياته ومواهبه يولدان الثقة بالنفس والاستقرار النفسي والرصانة الباطنية.

يقول شفلر في نفس هذا المضمار:

> «إن قابلية الاصلاح أو إعادة بناء الذات في ظل الكشف عن مهارات الحياة الأساسية تؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس».

إذاً، كلما إزدادت الامكانيات التجريدية لمنح المهارات وتعليمها للاشخاص بنفس الدرجة تتقلص وتضعف مقومات اكتساب المهارات من قبل الشخص نفسه والكشف عنها لديه. في مثل هذه

المجتمعات تتوقف ديمومة وبقاء الإنسان على مر الأيام على دمج هذه المهارات واساليب الانظمة المجردة ليشهد وضع ومجرى الحياة اليومية تغييراً في هيكليته وتتم إعادة بنائها في أنماط جديدة في مجال وأزمنة أوسع بكثير. من هنا، فإن قدرة أي من الأشخاص على مـواجـهة المشاكل والاحباطات يرتبط ارتباطاً مباشراً مع نمط الكشف عن أو إيجاد مهارات الحياة الخاصة بمواجهة المشاكـل والظـواهـر المـؤلمة والمخيفة في الحياة.

وكلما كانت براعة الشخص في اكتساب مهارات مواجهة ظروف اللاأمان أعمق وأكثر تطبعاً بالغريزية. تتعمق بنفس الدرجة مهاراته في ضبط النفس والتحليل وتزداد رؤيته إلى المعمعات ايجابية. وهذا الموقف الحرج يمده بخبرة طيبة وفي الوقت نفسه مشوشة وخطيرة.

فأغلبية خبرات الانسان تنشأ عن طريق التجربة والخطأ المتتابع فلو لا عملية الخطأ والمخاطرة لا تتوفر إمكانية الاصلاح والارتقاء. ولو تعهدت مجموعة من الأشخاص في كل من المؤسسات والأنظمة التعليمية باختبار المواقف وتقويم الأخطاء فهل يـتبقىٰ أمـام آحـاد الأشخاص فرصة للنمو والارتقاء. فمثل هـذه العـمليات في سـياق الاختبار وإعادة الانسجام ضمن حـدود التـجربة والخـطأ تسـمىٰ عمليات «الفشل». فارتقاء العلوم الطبية مثلاً أدىٰ بالفعل إلى غربلة المعلومات والمهارات العلاجية والتجريبية لكثير من الناس العاديين الذين كـانوا يـدعون، عـادة، قـدرتهم عـلى تشـخيص الامـراض وعلاجها، اي أن الأشخاص وبـدلاً مـن الكشـف التـجريبي عـن

أساليب «العلاج الذاتي» يتوقعون علاجهم بأساليب أخرى. وهذا ما يقلص من حيز المهارات الاضطرارية في سياق العلاج الذاتي.

هكذا ينتهي ظهور الأنظمة التجريدية إلى انتشار أنماط جديدة من التحكم الاجتماعي لا يتدخل أي شخص بشكل مباشر في ضبطها. وبنفس الدرجة يتحول الأمان النفسي وهو أمر شخصي باطني إلى ظاهرة اختصاصية بيشخصية. وهكذا قابلية التوافق مع الحياة وهي مكتسب غريزي وشخصي تتراجع ليحل محلها الاسناد البيئي والتنظيمي.

وانتشار وتنامي مثل هذه الانظمة التجريدية يتوقف على تفعيل دور التقنية في الطبيعة وتحكمها بها. وقد أدى التطبيع الاجتماعي للطبيعة[١] إلى ترسخ انواع مختلفة من العوامل المؤثرة في السلوك الإنساني التي كانت تتسم قبل هذا باللانظام وعدم امكانية حدسها[٢].

1_ Socialization of nature

٢ ـ يتصور «بويورمن» خطأً حدوث نمط أحادي الجانب من كبح المهارات في مجال العمل الاجتماعي بينما يتواصل في الورشات ظهور مهارات جديدة، كما يتم تنمية قسم مهم من هذه المهارات الجديدة عن طريق نفس الاشخاص الذين فقدت مهاراتهم السابقة دليلها الوجودي.

خذ على سبيل المثال، شخصاً يعاني من أوجاع الظهر. فبقليل من تعمق المريض في التمحيص، سوف يتضح له أنه هنالك الكثير من أساليب علاج «اوجاع

←

← الظهر» الأخرىٰ.

اتباع هؤلاء يرون أن أسلوبهم المقترح فاعل من كل جهة في علاج عرق النسا أو الأنواع الأخرى من الأوجاع الوقتية أو المزمنة.

فأتباع هذه التقنية العلاجية يعددون لأوجاع الظهر، سواء من جهة «اسلوب العلاج» أو «تشخيص السبب الأساس» أو علم الأمراض العظمية (Osteopathology)، أسباباً تختلف تماماً عن الاسباب التي يذكرها متبنو الاساليب العلاجية القائمة على دعك ودلك الفقرة المتضررة بواسطة اليد (Chiroproactice) ولكل من أساليب العلاج هذه مدارس ومراحل نظامية خاصة بها أيضاً، والتنافس جار فيا بينها على قدم وساق. وهنالك أساليب أخرىٰ لعلاج أوجاع الظهر نكتفي هنا بالإشارة إلى بعض منها:

العلاج الطبيعي، الدلك، العلاج بالأبرة، العلاج بالرياضة، علم الانعكاسات، أساليب تكييف الحالات (Posturalajustment) مثل طريقة الكساندر، العلاج الكيمياوي (بالدواء)، العلاج بالتغذية، العلاج باليد أي وضع اليد على المحل المصدوم (hand-onhealing) وبالطبع هنالك أساليب أخرى لم نطلع عليها.

وإحدى المدارس النظرية الأخرىٰ ترىٰ ان اغلبية حالات أوجاع الظهر ومنها الكثير من أنواعها الحادة تنشأ من الضغوط النفسية الجسمية (Psychosomatic Stress). وعلى هذا لابد من تقصي بواعث مثل هذه الضغوط أولاً ثم تركيز قوى المريض على موضع الألم.

وانطلاقاً من هذا الفكر تعتبر أساليب مثل: العلاج النفسي، التأمل (Meditation)، اليوغا تقنيات التغذية الحيوية الراجعة (Bio-feed bach) وغيرها من أساليب الاسترخاء (Relaxation) أو مجموعة مدغمة منها، أفضل علاج لأوجاع الظهر.

فبعد بلوغ هذه المرحلة من البحث والتقصي (الوصفات ومختلف الأساليب العلاجية

←

أما «جون ديوي» فإنه عند مقارنة السعي من أجل «منح السعادة للآخرين» مع السعي من أجل «تحكمهم الذاتي بقابلياتهم» فإنه يكتب:

«هنالك اتجاه ينص على ان جعل الرفاه الاجتماعي غاية، يؤدي فقط إلى تكوّن تعبير لطيف مهين للتحكم صارم أو عرض متكلف لحنان أناني. فمتى ما كان هدفنا منح السعاة للآخرين، وكأننا بالضبط نقدم شيئاً فيزيائياً إلى الآخرين، سوف تتكون لدينا نزعة دائمية نحو مثل هذا الاتجاه. وايجاد ظروف توسع آفاق رؤية الآخرين وتحكمهم بقابلياتهم بنحو يمكنهم من تحقيق السعادة بأسلوبهم الخاص هو بحد ذاته نمط من «العمل

← وفحوصات تشخيص أسباب المرض) قد يخلص مريضنا تماماً بانه «كفى». فيقرر اتخاذ الخطوات اللازمة لاطلاعه بنفسه على ماهية أوجاع ظهره واختيار العلاج المناسب.

وفي أغلبية هذه القرارات تتداخل مفاهيم: «الحظ»، المشيئة الالهية، اقتضاء المصلحة والمخاطرة الإرادية فتنتهي مآلاً إلى ان يتخذ الشخص نفسه القرار النهائي بشأن حالته.

وهذه القضية تتجلى أكثر في عملية التربية والتعليم حيث نجد أن الآباء والأمهات يعانون خلال مراجعة مراكز العلاج النفسي وخدمات المشاورة من هذا التخبط، العقيم أحياناً. وأخيراً لا يقتصر الأمر بهم أن لا ينتهون إلى حل لمشكلتهم بل الأدهى من ذلك أنهم يفقدون جميع مزاياهم وكذلك قابلياتهم على الإبداع. ويعود ذلك لتوقعهم حل مشكلتهم من جانب آخر وكذلك فقدانهم الثقة بأساليبهم ومبادراتهم.

الاجتماعي». وفي غير هذه الحالة يجب التخلي عن طموح المواطن الحر والأهم من كل هذا هو أنه يجب انقاذه من يد المصلحين والمشفقين»[١].

كأن شكسبير يريد بعبارة له مثيرة وفي نفس الحال متعارضة في مفهومها ظاهرياً نفس هذا المعنى عندما يقول: «لستُ بتلك الدرجة من القساوة لأكون رؤوفاً» لأن هذه الاجراءات الرؤوفة والحنان المشفق بهدف منح السعادة والمهارات للآخرين (دون تفاعل الشخص نفسه في الكشف عن السعادة والأمان والمهارة) تعتبر بحد ذاتها نوعاً من القساوة يمنع الكشف عن وايجاد مهارات الحياة الغريزية، ولكن كيف يمكن إنهاء هذه الحالة المعكوسة في عملية التربية والتعليم الهش الرقيق؟ وكيف يمكن كشف الستار عن الآثار الخفية لهذه القساوة المتأتية من الرأفة والحنان؟

فالأسلوب التربوي للأبوين الداعمين اللذين يوجهان بحنانهما وودهما، دون قصد أو وعي، أقوى ضربة إلى بناء شخصية أبنائهما بسلبهم فرصة التعرض لأي من أنواع المخاطر وإمكانية مواجهة المشاكل والحرمان، سلباً ينبثق من حبهما ورغبتهما في الإسناد، بدلاً من أن يوفرا لهم خلفيات الكشف عن الأمان والمهارات، يكون من نفس هذا النوع من «القساوة الرؤوفة أو الحنان القاسي»! من هنا نشهد ظهور أجيال مترهلة تتطبع بسرعة التضرر والتحسس

---

١ ـ كتاب «عن الاستعدادات الانسانية».

والانهيار أكثر فأكثر ويوماً بعد يوم. إن هذه التربية الرقيقة والرعاية المحصنة تمنع تحقق استعدادات الإنسان، لأن حيازة قابلية الاصلاح واعادة بناء الذات لا تتيسر إلّا في ضوء الاكتساب الذاتي للمهارات. وهذه القابليات التي تولد تباعاً الزعامة الذاتية والاتكال، المتولد عن الإباء على الذات تأمن للشخص نوعاً من الازدهار الذاتي. والازدهار الذاتي، في حالة تكونه عن ارادة وحرية وتفاعله في سياق دفع الشخص لاستخدام مواهبه الغريزية عن ارادة واعية، يؤدي بدوره إلى تحقق احترام الذات، الكرامة والرصانة المعنوية. وكما يقول كانت:

«مثل هذا الاحترام هو عبارة عن اعادة تقدير شأن الانسان ومكانته وعمل حساب للاشخاص باعتبارهم غاية بحد ذاتهم لا أن يكونوا وسائل بحتة لتحقق غايات الآخرين»(١).

ويقول:

«ان الشخص المتأهل لأداء عمل ما هو، عموماً، مَنْ يمكن الثقة بأنه فيما (لو) يقرر أداء عمل ما، فإنه سوف يؤديه بشكل صحيح في «بيئة حرة»(٢). وتوفير البيئة الحرة يتطلب منح الفرص وايجاد

---

١ ـ انظر كتاب «عن استعدادات الانسان».

٢ ـ المصدر السابق نفسه.

المواقف الحرجة من اجل ازدهار الاستعدادات والكشف عن المهارات وتنميتها. ينبغي ان تكون هذه الحرية مرفقة بالأمان والاستقلال والثقة بالنفس وشهامة المخاطرة.

وترجمة مثل هذا النمط من «الاكتساب الذاتي للمهارات» على أرض الواقع هو أحد الأهداف الأساسية للتربية والتعليم الابداعيين الايجابيين. فأحد الأهداف الأساسية للتربية هو تحقيق الضبط النفسي والتسيير الذاتي ليس إلّا.

الملاحظة الأساسية الجديرة بالذكر في هذا المجال من البحث هي أن عملية «الاكتساب الذاتي للمهارات» تتعلق بمختلف انواع الفنون والأساليب والتقنيات والابداعات التي تساعد الانسان في مواجهة المواقف الحرجة. من هنا فأن التربية والتعليم القائمين على أساس «الكشف عن المهارات» لا «تعلم المهارات» هما عموماً عبارة عن تنمية معامل التشخيص الذاتي الايجابي، اتخاذ القرارات الارادية والحاجة الشخصية في دورة صعاب الحياة.

ان تحقيق ازدهار الذات يتطلب اختبار عملية «تقصي الفرص» و «المخاطرة الثنائية الاتجاه». فالتخلص من الحياة الرتيبة الساكنة والانعتاق من قيود العادات العاطفية المزعجة بالاستناد الى الآليات المختلفة يولد فرصاً متنوعة لتنمية الشخصية. وهذا الازدهار البديع يتضمن بالطبع، الابداع والانسلاخ من قشور الحياة العادية وتحطيم أسوار الحياة الرتيبة. إن عملية التجرد عن المألوفات وإن كانت مرفقة بآلام ومعاناة قاسية، ولكن هذه الآلام والمعاناة تأتي بحد ذاتها

بنتائج ملذة. ولو تمكنا من تفعيل المكتسبات الجديدة في معترك الحياة، فان الحياة عندئذ تلوح لنا تلقائياً بطريق الاهتداء إلى المخاطر وغط مواجهتها وكما يقول «جيدنز»:

«لو كان من المقرر أن يشهد حياتكم تحولاً أفضل، يتوجب عليكم؛ بالضرورة؛ أن تتلقوا أحداثاً مباغتة أيضاً»

يجب التجرد عن الأطر السابقة، أن توسعوا دائرة معارفكم، اختبار ارادة جديدة وتحليل أفكار حديثة والمضي في السبل الغامضة باستطلاع. وبعبارة أخرىٰ «تتطلب المخاطرات بهدف ارتقاء الذات، المضي في براري المجهولات». فسكنة ربوع المجهولات الناطقون بلغة مغايرة، لا يعرفون للمألوفات والعادات معنى ولابد من تقصي عش الذات في هذه الربوع.

التصادم الظاهر في هذا الأمر يتحدد بأننا سوف لن نقدر أبداً على وضع الثقة في علاقة ودية أو عمل أو مهنة ذات مزايا معينة ما لم نتخل عن جميع الأشياء الموثوق بها»[١].

وفي تشبيه بديع يقول «سلطان ولد» في معارفه أن الانسان لا

١ـ انظر:

Shron Wegcheider_ Cruse, Learning to love your self (Deerfield Beach, Fa: Health communication, 1987).

يكتب له البقاء إلّا إذا ولد مرتين، مرة من أمه ومرة من ذاته. وما لم يحدث ذلك فإنه معرض للخطر وينبغي عدم الشعور بالأمان.

فمثل هذا التوالد والارتقاء لا يتيسران دون الانسلاخ عن الحياة الرقيقة والاسناد الطفيلي. من هنا فإن الخطر الواقعي واللاأمان الحقيقي يحدقان بالإنسان فيما لو عجز عن انتشال الذات من الحياة الرتيبة والانقياد للجمود والتوقف خوفاً من التوالد والنمو.

فالارتقاء من وجهة نظر خاصة يعتبر نوعاً من المظاهر الأخلاقية لأنه يشير إلى قوة شعور الشخص بانه مخلوق «مطلوب» و «قيّم» وواثق بأنه سوف ينمي قيمته وسوف يتعمق شعوره بشموليته وشرفه وقابلياته وحنانه.

فتبلور هذا الشعور خلال عملية النمو والارتقاء يولد تلقائياً الحيوية والنشاط لتأمين حركة أكبر وارتقاء أسمى. وهذا النمو المولد للشعور بالقيمة والمطلوبية يترشح عنه انشراح الروح والنفس والشعور نفسياً بالرضا من تنمية الوجود. وفاعلية هذا الشعور في عموم حركة الانسان نحو الارتقاء والكمال تؤدي إلى تجسيد شعور الشخص بالسعادة والنشاط في كل من لحظات حياته.

فمجرى الحياة يتكون من سلسلة «معابر». وفي معابر الحياة تتجلى التفاعلات المتبادلة، بين الأخطار المحتملة والفرص الجديدة، وضرورتها أكثر فأكثر.

فلو ننظر إلى التعليم والتربية وعلى نطاق أوسع، الحياة والعيش، باعتبارها عملية ناشطة، عندئذ تمثل نفس هذه العملية، بحد ذاتها،

هدف الحياة وغايتها، وتتسم جميع هذه المساعي نفسها بالقيمة والهادفية. فهذه المعابر هي في الحقيقة نوع من المرامي والمنجزات. فمجرى تنمية «الذات» يتحدد بنوع من الضبط الغريزي، والخط الارتباطي الوحيد المتميز بأهميته وتأثيره في هذا المجال هو نفس النهج الذي اخترناه للحياة. فكلية الشخصية باعتبارها حصيلة تحقيق نوع من «الذات» الاصيلة والحقيقية، هي ثمرة خبرات مدمجة ينجزها الشخص بايحاء من صورة خاصة يرسمها لنموه وارتقائه الشخصي.

وهل يتحقق ارتقاء الذات، وهو نفس تنمية المواهب وازدهار القابليات وتوسيع المجال الوجودي، دون اختبار العراقيل والتفاعلات الخطيرة والحرجة في الحياة؟ وهل يمكن استجلاء القدرات الغريزية الباطنية فيما لو لم تعترض هذه التحديات المخيفة والخطيرة مسيرة النمو؟

يشير مولى المتقين الإمام علي بن ابي طالب عليه السلام في عبارة رائعة إلى نمط رؤية أولياء الله إزاء البلايا والصعاب وتماثل مشاعرهم إزاء كل من العناء والراحة، حيث يقول وهو يصفهم:

«نزلت أنفسهم في البلاء كالتي نزلت في الرخاء».

أي أنهم يشعرون بالهدوء في ظروف البلاء بالضبط كما يشعر به غيرهم في ظروف الرخاء.

فالمتقين سواء كانوا في بلاء أو في رخاء لا يُسلبون شعورهم

بالاستقرار وتحليهم بالوقار مهما تعرضوا خارجياً للاأمان. فلا علاقة لهنائهم برخائهم أي ما يجري في قلوبهم ونفوسهم من جهة وما تختبره أبدانهم من جهة أخرى. إنهم يتقنون عملية تحويل المرارة إلى حلاوة ويبرعون في صناعة الاكسير من التراب خلال تحديات الحياة الخطيرة، فيشعرون بالطرب في ظروف الخطر.

فياترى كيف لا ينتاب الخوف والرهبة المتقين المحبين للبلاء عند مواجهة صعاب الحياة وتحدياتها الموجعة ولا يداخلهم الهلع بل يرحبون بها ويسلكون عند اختبارها كما يسلكون ويشعرون عند التمتع بالرخاء والهناء؟ هنا نلتفت، فيما لو نتبنى للكشف عن المهارات مفهوماً واقعياً، إلى أن اللهفة والاندفاع لا يعمان وجود الانسان ولا يغدو الأمل والحب والود محركه الذاتي نحو الارتقاء والكمال ولا تثمر التربية إلّا بالكشف عن «مهارة حسن تحليل» آلام الحياة وصعابها.

الفصل العاشر

تحليل صدمات التربية الكابحة للأمان

«التربية الرقيقة»

يقول تولستوي:

«من لا يهاب اللا أمان خليق بالتمتع بالأمان»

«منح الأمان» يمنع «التمتع بالأمان»:

ان تحديد الصدمات التي يتعرض لها الأمن النفسي في حدود التربية والتعليم الصادم وتحليل المناهج وأساليب منح الأمان للأطفال لا يثمر بجد إلّا في حالة استيعاب افرازاتها، المعكوسة والمتناقضة في ظاهرها، عند تأطرها بنماذج وأساليب تأمين الأمان الخارجية أي الأمن الواهي المتزلزل.

ان «التمتع بالأمان» المتأتي من «المُدركات الغريزية» يستند إلى «استثمار» المقومات التي تدعم الشخص لمواجهة ظروف اللاأمان وليس إزالتها من حياته. فالارتباط بين مواقف كبح الأمان وقابلية الشعور بالأمان قائم على نحو تزداد وفقه الآليات الغريزية، للتمتع بالأمان والكشف عن الأمان، وفرة وثراء كلما اشتدت ظروف اللاأمان في البيئة وازدادت إثاراتها خطورة (شرط تلاؤمها مع قابلية الشخص ومدى تحمله)، بالضبط مثل جهاز المناعة العضوي

حيث تزداد الإثارة الحيوية العصبية والكيميائية في النظام العضوي بهدف تعزيز مناعته وزيادة تحصنه ضد الإصابات كلما ازدادت الجراثيم تنوعاً وتلوثات البيئة انتشاراً. أما إذا أحجمت العضوية عن إبداء أي انعكاس مناعي تحاشياً للابتلاء بالأمراض فإن النظام المناعي سوف يزداد عجزاً وترهلاً يوماً بعد يوم. إن العزل الدائمي للعضوية يمنع، في الواقع، تفعيل مقومات «تحقيق الأمان» والتمتع بالمناعة.

على هذا، لابد من ايجاد توازن مناسب وأمثل بين «اللاأمان» و «الأمان» ليمكن من خلال دمج هاتين العمليتين المتعارضتين»، بحسب «نظرية ثنائية القطب»[1] لاريك اريكسون التوصل إلى نتيجة أو عملية ايجابية وبناءة. فالطفل في واقع الحال، سوف يتعرض مستقبلياً إلى صعاب ومشاكل جادة في سياق قدرته على التكيف وكسب مهارات الحياة فيما لو اتسمت بيئته بالأمان التام وبخلوها من جميع أنواع الاحباطات والحرمان. ومن جهة اخرى، يتوعد الخطر صحته النفسية فيما لو اتسمت بيئته بكثافة المشاكل ووفرة خبرات الإحباط واللاأمان النفسي والعاطفي والاجتماعي بشكل دائم. إذاً، لابد من ايجاد توازن مناسب بين هذين القطبين المتعارضين ليترشح عن

---

١ ـ انظر «النظريات النفسية حول الشخصية»، مراحل النمو والتحول النفسي والاجتماعي من وجهة نظر اريك اريكسون و ثنائية اتجاه النمو. ومنها كتاب «طلائع علم نفس النمو» لوليام كراين.

تركيبهما ودمجهما ثمرة موحدة تنتهي إلى اكتساب القدرة والمناعة من قبل الطفل. وهكذا تنطوي دورة النمو النفسي الاجتماعي بحسب «نظرية اريكسون» على مواجهة ازمات كل من مراحل النمو بشكل دائم وفي كل مكان وجميع المراحل. إنه يرى أن اجتياز المرحلة A للوصول إلى المرحلة B لا يتيسر دون اجتياز الأزمة الناشئة عن تعارض القطبين وحل تناقض المصدرين الإيجابي والسلبي. وعلى نفس المنوال يمكن القول أن اجتياز ظروف اللاأمان ومواجهتها بأسلوب بناء هو شرط التمتع بالمناعة وبالأمان الباطني. أما في التربية الإسنادية الرقيقة فإن «الممانعة» تحل محل «الحصانة» و «الأمن الممنوح» محل «الأمن المضمون» و «تجنب الخطر» محل «استقبال الخطر». كان التعريف السائد حول «الأمان النفسي» حتى بالأمس يقوم على أساس ازالة ظروف اللاأمان من البيئة بينما يعتبر إعادة تفسير مفهوم اللاأمان وإبداله بالخبرات البناءة لمواجهته وحيازة المهارات فيهذا السياق من المُدركات الحديثة الفاعلة للتخلص من هذه الأزمات الخطيرة. فحتى الأمس كان الطفل الآمن هو الطفل الذي تخلو بيئته من جميع أنواع اللا أمان والخطر بينما يعرَّف الطفل الآمن في أيامنا هذه بأنه الطفل القادر على حيازة مهارة تحقيق الأمان في ظروف اللا أمان. مع تبني هذا النمط من القراءة حول الأمان واللاأمان لابد من إعاة النظر في المناهج النظرية والعملية للتعليم والتربية.

لا تتحدد مسؤولية الأبوين في الحفاظ على الطفل واسناده بإزالة

الأخطار والمشاكل عن دربه بل تنطوي على ايجاد قابلية الشعور بالأمان في ظروف اللاأمان لديه. فبحيازته مثل هذه المهارة سوف يحقق لنفسه «أماناً غريزياً» و «محصناً» بدلاً من «الأمان الطفيلي» و «المتحامل».

ما يشعرنا باللا أمان ليست الأشياء والأحداث والظواهر المحيطة بنا، بل منحىٰ تبصرنا وفكرة اللا أمان والرؤية السلبية التي تعجزنا عن تفسير وتحليل وقائع الحياة، فيداخلنا الأحساس بتعرض وجودنا للخطر إزاء هذه الظواهر.

فالأمان النفسي، من وجهة نظر علم النفس التحليلي، يكون من نصيب أصحاب النفوس الأكثر مرونة من أن تتهشم إزاء العراقيل الخارجية وتكون مقوماتها المناعية أصلب وأثرىٰ من أن تتهاوى إزاء معمعات الحياة.

إننا سوف لن نذوق طعم الأمان الحقيقي ما لم نحرز أنفسنا من القيود والتعلقات الخارجية المتذبذبة وما لم نستغن عن وطأة مظلة الرغبات الوقتية العابرة لأن للتحرر ارتباطاً مباشراً وواضحاً وذا معنى بالأمان. فالانسان، في الحقيقة، لا يشعر بشهامة «تقصي الهوية» والثقة بالنفس ما لم يتحرر من مثل هذه القيود.

فالشعور بالأمان ممزوج ومتشابك مع الشعور بالهوية وبالثقة بالنفس. فمن يختبر تذبذب شعوره بالأمان يشعر بضياع هويته أكثر من غيره. والهوية كذلك لا تتثبت وتستقيم دون الشعور بالأمان. فلتحقيق حياة هانئة يجب ان نضرب الخوف من اللا هدوء عرض

الحائط وأن نتحرر من كل عامل مكبل ومقلق لايجاد الشعور بالراحة والأمان.

عندما نتخلى عن قشور الأمان «الزائف» والأمان «الاصطناعي» والأمان «المتحامل» سوف نواجه مفهوماً آخر لتقصي الأمان والهدوء. ولمواجهة هذه المستويات العميقة من مفهوم الأمان يجب الاستناد إلى نوع آخر من المقومات. فتقصي الأمان من «الباطن»، من «الغريزة» يختلف عن تقصي الأمان من «الخارج». من هنا ينبغي تحديد مفهوم اللا أمان قبل السعي لتوفير وترسيخ مصادر الأمان الخارجية. فالشعور بالأمان سوف يكون متذبذباً ومتعرضاً للصدمات متى ما استقرت مقومات الأمان ودعائم مرتكزاته على الامانات والمصادر العَرضية المتأتية من المكتسبات البيئية لا من إفرازات إيمانية.

فإعادة تحقيق الأمان على أساس «الرصانة الغريزية الباطنية» لا «القوى الخارجية الآلية» تنطوي على العودة إلى الجذور والمرتكزات الأولية للذات، أي المرتكزات الفطرية التي تمثل ينبوع جميع الفضائل الأخلاقية والعزة والكرامة الإنسانية.

فلا يحقق الأمان النفسي بنحو رصين وجذري إلّا من تخلى عن «العجب بالذات» وضيق الرؤية لصالح «ضبط النفس» و «نمو الذات» في إطار «الحلم الجميل» وأن يستعيض عن «الأمان المتامل» المشروط والطفيلي بتحقيق «أمان غريزي ذاتي المنشأ».

من هنا، فإن هنالك مفهومين متباينين بل متعارضين حول الأمان

والاستقرار، (الأول): أمان ينبثق عن «الأنانية» وينأى عن الشعور بالمسؤولية والهواجس الاجتماعية العامة. و (الثاني): أمان ينبثق من المصالح «الخيرية» والشعور بالمسؤولية إزاء مصير الآخرين.

والانسان يشعر بالأمان عندما يرى الآخرين أيضاً يعيشون في أمان واستقرار. وربما يمكن القول أن أعمق المشاعر بالوحدة ينتابه عندما يحدد هدفه الاساسي في الحياة بتحقيق الأمان الفردي دون الشعور بالمسؤولية إزاء أبناء نوعه الإنساني.

ولكن، ياترى، ما هو الأمان الباطني الغريزي؟ ومن يشعر بالأمان الباطني والاستقرار الواقعي؟ فأي عامل بيئي خارجي من شأنه منح الاستقرار لمن يشعر باللا أمان باطنياً؟ ولماذا يشعر المقيمون في القصور الفاخرة الآمنة، نفسياً، بالتشوش والاضطراب واللا أمان؟ الرد على هذه التساؤلات يكمن في أحد افرازات الايمان القلبي وهو الشعور بأمان متثبت أزلي.

يقول «لوتر»:

> «الايمان هو الاستعداد لاقتحام ظلمة المستقبل بثقة وجرأة»[١]

يبدو أن الايمان الواقعي والوجودي هو في الواقع هيكلية الشعور بالأمان الباطني النفسي.

---

١ ـ مجلة الارغنون، العددان (٥ و ٦)، ص ١٢٧.

قد تكون لفظة «الايمان» تعريفاً آخر للأمان وقراءة من نمط آخر لما يتم طرحه في التعاليم السائدة حوله. وقد يمكن القول أن الشعور بالأمان يتيسر لمن يحظىٰ بقابلية الكشف عن الأمان النفسي وتحقيقه عند مواجهة ظروف اللا أمان الخارجي أي أنه يتخلى عن الأمان الخارجي ويكشف عن الأمان الباطني من خلال الايمان القلبي. ومثل هذا النمط من الشعور بالأمان هو ظاهرة ذاتية المنشأ ومن نوع الايمان الإلهي. وكما يقول «رودلف بولتمان»:

> «الايمان هو التخلي عن الأمان الانساني الخاص واكتسابه الاستعداد ليشعر بالأمان في عالم ما وراء الطبيعة وفي وجود الله. وهذا الأمر يعني ان الايمان هو نفس الأمان حيثما ينعدم الأمان»[١]

ومثل هذا المعنى يمكن تقصيه في عبارة أقصر ومفهوم أعمق بقراءة حديث عن الإمام علي عليه السلام حيث يقول:
«الايمان أمان»[٢]

١ـ الايمان مصدر من باب الإفعال ومادته «الأمن». والأمن يعني في اللغة العربية «الاطمئنان والثقة والتوجه». ومن نفس المادة اللغوية تتكون ألفاظ مثل «الأمانة» و «الأمان». والفعل «أَمَنَ» يعني وثق وأظهر اطمئنانه. (عن مقال «الايمان في السُنّة الاسلامية» للويي جارد).

٢ـ غرر الحكم: ٧/ ٧٧١.

أو:

«من خاف أمن»[١]

و: «الخوف أمان»[٢]

فالحصن الرصين للعرفاء لا يتمثل بالأسوار المادية الفولاذية ولا بالقصور الدنيوية المنيعة ولا بالقلاع الشاهقة بل بالايمان القلبي بالله. فهذه العروة الوثق الغير نافذة والغير متضررة تـنقذ الانسـان مـن براثن الاضطراب والتزلزل واللا أمان.

فشعور المؤمن بالأمان ينبثق مـن «طـبيعة حـياته» و «حـياته الطبيعية» أي أنه يحيى حياته كما أراد الله من خلقها فـيمضي فـيها قدماً وفقاً للمشيئة والقوانين الالهـية. فمـثل هـذا الانسـان يسـتغل مكنوناته الفطرية الغريزية ويسـتسلم، بحسب مـبدأ «التسـليم»، و «الرضا» و «التوكل» وهي مقومات تكوّن «النفس المـطمئنة»، لمـا تقتضيه المشيئة الالهية. ولكن هذا التسليم لا يعني الاستجابة البحتة والجمود اللا ارادي بل يكمن في نفس ذلك الاندفاع والسعي الباطني ويبثه الاستقرار القلبي. من هنا يمكن القول ان الشعور بالأمان هـو ذات الايمان والحكمة التي يتوصل إليها المـؤمن خـلال مـعرفة الله والانصياع للحكمة الالهية.

لا يأمن الانسان لنفسه حياة أزلية إلّا في ظل الايمان. فـالايمان

١ـ غرر الحكم: ٢٦١١ / ٤٦.

٢ـ غرر الحكم: ٢٥٦٦ / ١.

حصن منيع ازاء بواعث اللا أمان الخارجية ولكنه ليس سوراً غير قابل للتسلل يحيط بالجسم والنفس بل حصن غير مرئي لتحصين الباطن الإنساني حيث يطعم الشخص إزاء بواعث اللا أمان الخارجية.

إن الزلة الكبرىٰ التي وقع فيها نظام التربية والتعليم الحالي هو ان الأولياء والمربين يصبون جهودهم واهتماماتهم كلها في سياق الحفاظ فيزيائياً على الأبناء أي أنهم يقدمون على إزالة بواعث اللا أمان الخارجية من درب الطفل قبل تزوده بآليات الحفاظ على أمنه. فقبل ان تفسح للطفل فرصة الالتفات إلى مرتكزات تمتعه بالأمان، ينبهونه إلى مصادر الإسناد الخارجية. من هنا ما يزال الطفل يشعر نفسياً باللا أمان وبالاضطراب رغم تمتعه ببيئة هادئة مستقرة يبذل له فيها مختلف انواع الرعاية بانتظام. ويظهر هذا الاضطراب من خلال السلوكيات الغير سوية مثل الاختلالات النفسية والعاطفية.

فالشعور بالأمان هو، في الحقيقة، شجرة ترتوي جذورها من ينابيع الايمان والتوكل والتسليم. فإن جفت هذه الينابيع وتلاشت تفشل قلاع الأمان الخارجي عن علاج الشعور النفسي باللا أمان، مهما ازدادت قوة ومناعة. بل قد تغدو نفس هذه القلاع الفيزيائية أستاراً خادعة وواهية تغطي على الخلأ النفسي.

وللحكم بشأن أي شخص لابد من الاطلاع على الأقل على

خفايا أفكاره وأسرار معاناته وبواعث شعوره بالا أمان. فهذا الشخص لو تمكن من خلال التمحيص في مكنوناته الخفية الالتفات إلى محفزاته ومقوماته المتجذرة العميقة، يمكن القول بأنه يتمتع بنعمة أمان متثبت. أما لو استوحى أنه يستند في ثوابته إلى أمور يحتمل انهيارها في أية لحظة فإن أداءه النفسي، في مجال تقصيه الأمان وطلب الاستقرار، سوف يتطبع بطابع آخر يبين استبداله الأمان الواقعي بأمان واه متداع.

فنحن وعلى قدر سعينا للحفاظ على أبداننا وسلامتها لابد أن نفكر أيضاً بتهذيب نفوسنا وصحتها ورعايتها. وعلى قدر جهودنا الرامية لاضفاء الأناقة على ظاهرنا ينبغي تزيين نفوسنا أيضاً بزينة العلم والايمان والحلم والتجلد.

فلا معنى للأمان دون الايمان ولا لذة في الحياة دون الأمان. فحلاوة الحياة تكمن في عمق وثبات الجهد الذي يترشح عنه انبثاق الأمان من أعماق الايمان. وكما يقول تولستوي:

(الذي لا يهاب اللا أمان خليق بالتمتع بالأمان!)

وانطلاقاً من هذا يمكن القول بأن من لا يهاب الموت خليق بالخلود والحياة الأزلية. وبنفس الوتيرة يمكن الإذعان بأن من لا يهاب الخوف يمكنه اختبار الشجاعة. وكما يقول الفيلسوف الفرنسي الكبير «مونتني»:

«الخائف هو من يخاف أكثر من استحقاق موضوع الخوف»[١]

فهذه هي نقطة التمايز بين الرهبة الاعتيادية والخوف الالهي فالرهبة الاعتيادية منطلقها دنيوي صادم ويتولد عنها الشعور باللا أمان أما الخوف الالهي النابع من الايمان بالله وبيوم الحساب فإنه مصدر الشعور بالأمان ومنبثقه.

فنفس الانسان لا تتمثل بالدائرة ذات المركز الواحد بل بالشكل البيضوي له مركزان، أحدهما هو الرهبة الاعتيادية والآخر الخوف الالهي. وعن المركز الأول ينعكس الشعور بالا أمان، ومن الثاني ينعكس الشعور بالأمان.

فعندما يلتقي هذان المركزان في اتجاه معنوي واحد، يأخذ كلا الخوف الالهي والرهبة الاعتيادية من حيث مصدر نشوئهما طابع حفظ النفس وتجنب المعاصي والآثام. عندئذ يهتدي الإنسان إلى مقر الأمان ومركز الاستقرار.

فمواصلة العيش في عالمنا المتطور الحالي، وفي أجواء زاخرة بأحداث مباغتة ومتغيرات غير مرئية وغير متناسقة تعرض مسيرة حياة الانسان، في كل من لحظاتها، إلى خوض دورة من التطورات المتسارعة، هي بحد ذاتها حياة حافلة بالمخاطر والهلع والاضطراب

١ـ انظر فصلية «نگاه نو» (الاتجاه الحديث)، العدد (٤٤)، ربيع عام (٢٠٠٠).

الدائمي. وكما يقول عالم الاجتماع المعاصر «جيدنز»:

> «اللحظات المصيرية أو على الأقل تلك الامكانات التي يحسبها الشخص مصيرية تنطوي، عادة على بعض الأخطار المحتملة. وهذه اللحظات الحاسمة تمثل خطراً كبيراً يتهدد الشرانق المناعية التي تأمن الأمان الوجودي للشخص»(١)

والخطر ينبثق عندما يتحول التأمين الاصطناعي للأمان إلى شرانق مناعية تلتف حول وجود الطفل. فعندئذ وبدلاً عن ان يستعيد الطفل الشعور بالأمان جراء «اختبار الخطر»، تأمن له هذه الحصانات الرقيقة، الأمان من مصادر إسنادية خارجية.

فمن يتصور أن الحياة مريحة تخلو من المكدرات ويرىٰ نفسه في مأمن من العناء والصعاب يتعايش في باطنه مع هم وحزن وإحباط منهك لأنه يبني توقعاته وتصوراته على أساس انعدام الألم فيواجه في أعماقه هماً وحزناً وشعوراً ساحقاً بالفشل.

وهذا الواقع فيما يخص عملية التربية والتعليم الصادمة ونوع الاساليب التربوية المتخذة من قبل الاولياء والمربين لايجاد الأمان الرقيق للابناء موضوع جدير باهتمام بليغ.

فالأبوان اللذان ينشآن أبناءهما هكذا نشأة انطلاقاً من مشاعر

١ـ انظر «الحداثة والاعتداد بالذات» لجيدنز.

الود والإسناد فيكبلانهم بقيود الأمان الواهي يرسخان بنفسيهما جذور الشعور باللا أمان والخوف والإحباط في نفوس أبنائهما. فأبناء مثل هذين الأبوين يتطبعون بإيجاد المشاكل وبالاستعداد للتضرر وسرعة التحسس والاحباط وزيادة التوقعات.

إننا لا نحصل على قابلية مواجهة معمعات الحياة المتشابكة إلّا بتقبل حقيقة صعوبة الحياة. فمع تقبل انطواء الحياة على تحديات مؤلمة، وبمحض تبني مثل هذه «النظرة المتعالية» نحقق لأنفسنا «الطابع السار»[1]. فنحن لو شعرنا بحقيقة الآلام ومعاناة الحياة نجد أن الحياة لا هي شاقة ولا مؤلمة.

فالأمان النفسي الدينامي والآلي يفقد، سواء في المجال المنزلي أو في المجال المدرسي، معناه الحقيقي على صعيد فاعليته الأساسية والباطنية. فالجيل الذي ينشأ تحت وطأة مظلة مثل هذا الإسناد الطفيلي المتحامل لا يُسلب شعوره الذاتي الطفولي بالأمان والاستقرار بل يتعمق يوماً بعد يوم شعوره باللا أمان ويزداد هشاشة واختباراً للاحباط ولسرعة التحسس.

بناء على هذا فإن الصدمات التي يتعرض لها الأمان النفسي تنشأ من تقصي البواعث الأساسية للشعور باللا أمان من البيئة الخارجية والمنبثقة من الامكانات الفيزيائية للشخص لا من بيئته الباطنية وآلياته النفسية. فالإنسان يفقد توازنه النفسي لا بفعل أطر الموازنة

---

١ ـ هكذا يقول «نيتشه» نقلاً عن كتاب «هكذا قال زرتشت».

الخارجية بل بتأثير من نمط الرؤية والأفكار الذهنية للإنسان فيما يخص تحليل معنى الأشياء والمفاهيم المُدركة. بعبارة أخرىٰ، فإن أطر مفهوم الأمان تنطوي على افتراضات أولية خاصة بالتحليل والتعبير الباطني للأمان وهذه الافتراضات تتوحد في ارتباط غير منسجم بحيث يترشح عن الارتباط بالاضطراب والألم الشعور بالهدوء والراحة. ومن هنا فإن:

> «الاضطراب موضوع يجب تحليله في... فراغ البال الذي يوفره الشخص عموماً لنفسه، لا باعتباره مجرد ظاهرة معينة ذات ارتباط بالأخطار المحتملة أو الأخطار الواقعية»[1]

فلولا تقبل الأخطار المحتملة لا يمكن مواجهة الأخطار الحقيقية. فمن يحتمل الخطر يعد لمواجهته مسبقاً الآليات الدفاعية اللازمة فلا يرتبك عند مواجهة الخطر ولا يعتريه التشوش والاضطراب جراء توتراته الحادة.

كل شخص يحدد لنفسه إطاراً معيناً لتأمين أمانه الوجودي بحسب شؤون الحياة المختلفة. ولهذا التأمين ارتباط مباشر مع استعداده الوجودي لتقبل الخطر. ربما يمكننا ايضاح عملية تقبل الخطر والمقاومة بنحو اكثر موضوعية بتشبيهها بعملية التطعيم

---

١ ـ «الحداثة والاعتداد بالذات» لجيدنز.

(التلقيح). فالتطعيم هو ايجاد الاستعداد المحتمل لمواجهة الأخطار الحقيقية ليس إلّا. ويكتسب الجسم استعداداً وجاهزية أكبر للمواجهة كلما كان التطعيم أكثر ملاءمة مع الحالة وأقوى على صعيد إثارة الآليات الدفاعية شريطة أن يتحدد هذا التطعيم بإطار ايجاد الاستعداد لا أكثر من ذلك وان لا يتخطى قابلية الشخص على المقاومة.

فالتعاليم الدينية، سيما بحسب نهج مولى المتقين الإمام علي عليه السلام ترىٰ ان الايمان والأمان ينبثقان من منبع وجودي موحد، حيث يرى الإمام علي عليه السلام أن مصدر الأمان هو الخوف من الله.

ولكن كيف ينشأ هذا الخوف من وجهة نظر علم النفس؟ وما هو باعث هذا الشعور بالأمان الوجودي والذي يكسب المخلوق الانساني الشعور قلبياً بالاستقرار ويدفعه قدماً إلى الأمام رغم تقلبات أوضاعه، وفي الأزمات والأجواء المفعمة بالأخطار المحتملة؟

وللايمان بالله ارتباط مباشر مع دائرة معارف الانسان عن وجوده وحياته وفلسفته الوجودية. فلو تحددت معارف الإنسان عن الله بتصوراته البشرية وأطره الذهنية الضيقة المتمركزة على الذات، فمن الواضح أنه سوف يحقق أماناً ضيق الأبعاد على قدر مجاله الإيماني. فبنفس الدرجة التي يتحدد بها ادراك الطفل وهو يحاول فهم عالم الوجود، يشعر هو الآخر بالأمان أيضاً. يقول «ونيكات»:

> «يقف الطفل باستمرار على حافة اضطراب لا يمكن تصوره. فالطفل «حديث النضج» لم يحرز وجوداً بعد، بل أنه ماثل للوجود[1]، ولابد ان يُدعىٰ إلى الوجود في بيئة تربوية يوفرها له المهتمون بشأنه. يجب أن نرى كيف يفسر هذا «الماثل للوجود»، في عرصة وجوده، الأمان وهو يواصل حياته».

هنا يطرح اريكسون نظريته المزدوجة حول مراحل النمو، فيرى أن الأمان واللا أمان، الثقة واللا ثقة، والاستقرار والارتباك و... تحديات بناءة وفي نفس الوقت مولدة للأزمات في درب الانسان نحو النمو والارتقاء. ويؤكد أن مواجهة هذه الأزمات الخطيرة بوعي هي شرط نمو الإنسان وارتقائه.

والآن لابد من الرد على هذه التساؤلات:

ـ هل الأمان يمنح خارجياً أم يُكتسب باطنياً؟

ـ هل يعيش الطفل ليشعر بالأمان أم أنه يشعر بالأمن ليواصل العيش؟ أي بتعبير آخر الحياة طريق إلى الموت أم الموت طريق إلى الحياة؟

ـ هل التعلم هدفه الحياة أم الحياة هدفها التعلم؟ في مثل هذا البحث تتولد هوة عميقة بين مفهوم الأمان والوجود ومفهوم الحياة

1_ going_on being.

والعيش.

وتحليل الأمان النفسي بالاستناد إلى البناء النفسي للشخص ضرورة لا تنكر في مجال أبحاث الصحة النفسية. فمختلف علماء النفس ومنهم التحليليون من اتباع مدرسة «فرويد» أخرجوا تحليل الأمان من دائرة الشعور ليصل إلى طبقات اللا شعور الخفية ولكن يجب أن لا ننسى أن انسانية المخلوق تلزمه بالفعل، في جميع الاوضاع وفي كل زمان وكذلك بمختلف التعابير والتحاليل، أن يعلم ماذا يفعل؟ ولماذا يفعل ذلك؟ فهذا هو الاندفاع الوحيد ذو الطابع الإنساني في سلوك الانسان في مختلف ظروف الحياة الفردية والاجتماعية. فاستجابة الانسان إزاء ظواهر اللا أمان ووجود اللا أمان، وإن كانت تقع تحت تأثير البنى المعرفية والعاطفية المتكونة في بعض الحالات في اللا شعور ولكنها عندما تخرج إلى حيز الشعور تتغير ماهيتها وتظهر على نحو آخر. فهذا التحول والتغيير يجب ان لا يسلب الإنسان ايمانه الواعي إزاء العالم المحيط به. فالوعي الذاتي العملي هو المرتكز العاطفي والمعرفي للشعور بالأمان الوجودي والذي يمثل الخصيصة العامة لقسم كبير من نشاطات الإنسان في جميع الثقافات.

فتوازن وحيوية هذا المرتكز العاطفي والمعرفي لا يتحقق ضمن الآليات المقررة مسبقاً في البيئة المحيطة بالشخص بل يتوقف على نمط الاستجابة و نوع التحليل الذي يتبناه الشخص للوقائع الغير توافقية.

فتلقي الخطر بترحاب يتضمن، بحد ذاته، استقطاباً للأمان. (فمن لا

يهاب الخطر، يأمن من الخطر ومن يعتاد على الخطر محصن من أذى الخطر).

هنالك اختلاف خفي بين المخاطرة الارادية والمخاطر التي يكتنفها التزامات الحياة الاجتماعية أو مناهج الحياة ذات الطابع الالتزامي (البيئات الزاخرة بالأخطار الجذرية). فهذه الأخطار توفر مواقفاً يتمكن الأشخاص في غضونها حتى المخاطرة بما مبذول لهم ومنها مكانهم أيضاً[١].

الكلام عن المخاطرة الإرادية لا يعني لعب أدوار وخلق مواقف خطر اصطناعية مثلما يجري في الاستعراضات العسكرية التمثيلية بل تقبل في إطار الاستكانة والانصياع بل تستغل باعتبارها مصادر طاقة في استزادة الفاعلية والحيوية.

ان التهافت العمدي نحو بعض المخاطر يمثل جزءاً هاماً من فضاءات الحياة الخطيرة. وعند تكون مثل هذه الدوافع يمكن التحدث عن مفهوم «المخاطر التطويرية او المنمية»[٢]. إلّا أنه فيما يخص التقبل الاستجابي للأخطار التي تكتنفها النشاطات اليومية في الحياة، او على الأقل على نطاق واسع من حياة الناس العاديين، فانه لابد من تحليل الموضوع على نحو آخر.

فاللحظات الحاسمة في مراحل النمو هي المنعطفات التي تكشف

---

١ ـ نفس المصدر.

2_ Cultivated_ risk.

عن الاستعدادات الجديدة في مجال الخلق والإبداع. كأن الانسان ينسلخ من قشور الحياة العادية ومن اطر الحياة الدنيوية الرتيبة فيولد من جديد. وتتوقف عظمة وازدهار هذا التوالد المتنامي على حسن تلقي اللحظات الحاسمة وتقبل الأحداث الصادمة!

وبالطبع، لا يتيسر كل هذا إلّا إذا تحصنت طبيعة الإنسان وحياته الطبيعية إزاء محاولات تطبيعها اجتماعياً وإزاء اجراءات الانسان الاصطناعية أي أن انسانية الانسان لابد لها أن تزدهر في بيئة انسانية لتكون في مأمن من التحويرات الآلية. ومعالم التواري في الحياة الطبيعية. فمكننة «الطبيعة» في العصر الحالي سوف تولد آثاراً وأعراضاً لا توصف وفي غاية الأهمية في هذا السياق. وكما يقول «كين»:

> «تحكم بني الانسان في العالم الطبيعي تعمق وانتشر إلى درجة يمكننا القول بجد انه لم يعد هنالك شيء باسم «الطبيعة».

وعندما يتم التلاعب بالطبيعة تتغير ماهية الانسان الطبيعي وتتوارى الانعكاسات الطبيعية للبيئة الطبيعية. ويتعذر بعدئذ، في مجال علم النفس، استدعاء الآليات الطبيعية لطلب الأمان من أعماق وجود الانسان. في مثل هذه الظروف يصبح الإسناد الرقيق والأمان الفيزيائي نفسه منشأ اضطراب ويحل الخوف والشعور بالخطر محل الأمن والثقة.

إن الطبيعة المتأهَلَة اجتماعياً تختلف تماماً عن البيئة الطبيعية للعالم القديم والذي كان موجوداً بمعزل عن سلوك الانسان وأعماله، وكان يعتبر مظهراً لنشاط بني الانسان فقط. ورغم أن الطبيعة ما تزال تتجلى، في العالم المعاصر، من خلال ظواهر نعتبرها عمليات طبيعية (الرياح والأمطار والحرارة) ولكنها لم تعد ذلك المأمن المريح الذي كانت الشخصيات البارزة تلوذ به بعد الفراغ من أعمالهم اليومية المرهقة أو تسرح أفكارهم فيها تقصياً لمفهوم الخلود ودوام الوجود.

فالهوية الانسانية تتجسد من خلال الارتباط الطبيعي مع وجود الذات. ولا يكون للثبات والاستقامة والوحدة والاتحاد، المتأرجحة بين يدي الحياة الناشطة، معنى إلّا من خلال الاتصال بالطبيعة الأصيلة. وملاذ الانسان الطبيعي هو الايمان والخوف من خالق الوجود، وهو ملاذ جميع الحائرين ممن لا ملاذ لهم، لا السكن في القصور والدهاليز الصناعية. وقد قال الإمام علي عليه السلام:

«كم من خائف وفد به خوفه إلى قرارة الأمن»(١).

فالأمان وارتباطه بالخوف هو أحد أروع وأجمل المفاهيم التي نوه إليها الإمام علي عليه السلام بعبارات موجزة وأزاح الستار عن حقائقها في جميع أجزاء نهج البلاغة عسىٰ أن يحققه عباد الله المخلصين في ظل الايمان والتقوى. إنه يعلمنا كيف نعود إلى أحضان الأمان انطلاقاً من

---

١ ـ غرر الحكم، المجلد ١، ص ٣٤٤، الحديث (٢٦٠٧ / ٤٢).

قلعة الخوف[١]، وكيف نستلهم هدوءنا من خلال تفاعل الأمان المخيف والخوف الآمن.

فالأمان الحقيقي لا يتحقق إلّا بالاستناد إلى الخوف الواعي ويزداد الأمان تثبتاً كلما كان الخوف أعظم. فكما يقول الإمام علي عليه السلام: «ثمرة الخوف الأمن». فهذه العبارة وإن كانت تظهر، للوهلة الأولى، على قدر من التعارض واللا انسجام من وجهة النظر العادية ولكن بقدر من التأمل والتمحيص في ثنايا الأمن الباطني يتحول هذا التناقض إلى وحدة وانسجام.

فميل الروح الإنسانية ونزعتها إلى المجازفة واختبار الخوف، وفي الوقت نفسه، خوفه من مهاوي السقوط يمنعه من السقوط ويحثه نحو الارتقاء والكمال. وعلىٰ نفس السياق يمكن القول أن «الأمان الدائمي» ينطوي على «الخوف الدائمي» من الله سبحانه وتعالى. وما أروع عبارة تولستوي وهو يعبر عن رأيه بأن الراحة والأمان لا يتحققان الّا بمماشاتهما مع المشيئة الالهية:

---

١ ـ الخوف الحقيقي هو ما لا يثير الندم ولا الاعتراض. يروي الخراز أنه اشتكى يوماً الخوف عند عارف فرد عليه أنه يتمنى أن يلقى شخصاً يعرف ما هو الخوف وأن أكثر الخائفين يخافون الله شفقة على أنفسهم ولانقاذ أنفسهم من أمر الله عز وجل. ويعرّف الترمذي الخوف بأنه حجز القلب إجلالاً لعظمة الله. ومحصلته الفرار من غضب الله بالناي عما يبعدك عن الله. وخلافه هو الأمان. (انظر التفسير القرآني واللغة العرفانية لبول نويا).

«ما تنطوي عليه قوتي وقدرتي، هو ما لو سيّرتُ ارادة الله فيه كما أوحيت إليّ، سوف تتحقق الراحة لروحي دون شك»

يتبين من هذه العبارة البليغة والبديعة أن الراحة والاستقرار الواقعيين يكمنان في الاستسلام للقضاء والمشيئة الالهية. وقد عبّر الإمام علي عليه السلام عن هذه الحقيقة بعبارة حكيمة حيث يقول:

«اعلم الناس بالله أرضاهم بقضائه»[١]

ولا تتثبت دعائم سيادة الأمان أو يترسخ الشعور بالاستقرار الدائم إلّا عندما يعم التبصر والتعقل وضبط النفس والحلم والأمل وجود الإنسان. كأن التعاليم الدينية تذكر دوماً هذه الصفات باعتبارها خصائص الشخص الخائف إنطلاقاً من هذه الحقيقة. ومن هذه التعاليم ما تؤكد الارتباط بين الخوف والعلم حيث يقول الإمام علي عليه السلام:

«أعلمكم أخوفكم»[٢].

وعنه عليه السلام أيضاً:

١ ـ غرر الحكم، الحديث ٣٦٢٧/١١، المجلد ١، ص ١٩٢.

٢ ـ نفس المصدر، الحديث ٢٥٧٦/١١.

«اعلم الناس بالله سبحانه أخوفهم منه»[١].

وكذلك: «أعلم الناس بالله أكثرهم خشية له»[٢].

ولكن ياترى هل تحقق للتربية والتعليم الحاليين ارتباط ذو معنى مع هذه التعاليم الدينية؟

إن الرسالة التي يترتب على نظام التربية والتعليم في زماننا هذا حملها هي توجيه الجيل الحالي في عهدنا المعاصر، الذي سمي بعصر الاضطراب وانفجار المعلومات وتشوش روح الإنسان ونفسه، بالاستناد إلى التعاليم الرشيدة لعظام أولياء الدين إلى استيعاب مفهوم الحياة الهادفة ودرك كنه الحياة الطيبة. فما دمنا لا نتبنى فهماً واضحاً للحياة لا يمكننا الالتذاذ من العيش. وما دمنا لا ندرك مفهوماً بديعاً لعلم الوجود بما فيه من تقلبات وتذبذبات لن ننال حياة طيبة بما فيها من رصانة وثبات.

يتطبع الجيل الحالي بسهولة تعرضه للصدمات وبسرعة التحسس والاضطراب والاكتئاب والتقلقل واللا أمان والتذبذب. إنه جيل يعم وجوده الشعور بالاغتراب واللا انسانية واللا أمان. وكل ذلك ينشأ عن نأيه عن التعاليم التي توجهه إلى مسيرة الأمان والاستقرار.

يعاني الجيل الحالي من تقلقل نفسي رغم عمق ما يتمتع به من

١ـ المصدر نفسه، الحديث ٢٥٨٩ / ٢٤.

٢ـ المصدر نفسه، الحديث ٢٣٨٨ / ٢.

أمن ظاهري. ويشعر نفسياً باللا أمان وعدم التجلد واللا رضا رغم وفرة امكاناته المادية والرفاهية ورصانة مصادر اسناده الرقيق.

فلا يتيسر الشعور بالأمان المتثبت دون حيازة «ضمير حر»، و «ارادة واعية» و «قلب متبصر». فدعاة حرمان الانسان من درر الاستقرار والهدوء واكسير السعادة والهناء هو انتقال وتقلب رؤاه وتصوراته فيما يخص مفهوم الأمان. من هنا فإننا كلما نزداد سعياً لمنح أرواحنا ونفوسنا الأمان نزيدها شعوراً باللا أمان والاضطراب.

يقول فيكتور هوغو:

«اوهامنا هي أمور تشبهنا أكثر من أي شيء آخر، فلكل فيما يخص أي شيء مجهول تخيل ينسجم مع طبيعته».

فلو تنسجم طبيعتنا مع الحياة، كما هي ويتوصل ذهن الانسان وفكره إلى استيعاب واضح للحقائق، عندئذ يكتسب «الخوف» طابع «الأمان» وتتحول جميع الوقائع «المؤلمة» إلى «منعشة».

فخلال أوهام «منح الأمان» يحل «الأمان المموه» محل «الأمان الواقعي» و «الخوف المُنهِك» محل «الخوف المريح» و «النشاط الظاهري الزائف» محل «النشاط الباطني». وتتراجع «السعادة الباطنية» إزاء «السعادة الخارجية»، و «الخوف الالهي» إزاء «العقاب والتهديد الإنساني».

وفي مثل هذه الأجواء من تقصي الأمان وطلب الأمان يتوارى استقرار الانسان ويتلاشىٰ توازنه الجوهري. وفي معترك هذا التوهم يفشل الشخص في العثور على ضالته. ولكن من يجعل الايمان بالله

مرتكزه في طلب الأمان لا تشعره أية حادثة وتوتر، باللا أمان.

هنالك لحظات من عمر الانسان تحتفظ فيها روحه ونفسه، أيـاً كانت ظروفه، ثباتها واستقرارها رغم ما يـنزل بـه مـن صـدمات ويواجه من أحداث. وهذه اللحظات هي لحظات تسـليمه إزاء الله واستسلامه للقضاء الالهي اي استناده إلى مبدأ التفويض والتـوكل وهو رصيد الانسان للهدوء والاستقرار.

فمن يجعل التوكل على الله ذخره ورصيد أمانه لا تنهكه تقلبات الدهر ومرارات الحياة بل أنه يحوِّل كل هذه التقلبات والمرارات إلى مراتب على سلم الارتقاء والكمال. فهذه المرارات والصعاب لا تشيِّد سداً في طريق اعتلاء الانسان ولا تكبل قدماه بل تسنده لانتشال نفسه عند مواجهة مآزق الحياة.

فالتخلي عن «الأمان الدنيوي» هو مقدمة «الأمان الاخروي» و «الانسلاخ» من الأمان الواهي المشل للحركة يسهل «الاندماج» في قرارة الأمان الواقعي.

والتغاضي عن اللذائذ العابرة والمسرات العرضية يوفر الأرضـية اللازمة لظهور نشاط متثبت وانشراحات معنوية. والاستعلاء عـلى المخاوف الغير إلهية والانعتاق مـن التهـديدات وبـواعث اللا أمـان الدنيوية يولد في الروح والنـفس الانسـانية الكـفاءة لتـلقي الرحمـة والأمان الالهيين.

فالتخلي عن المصالح النابعة من «الأنانية» و «الاغترار بـالذات» هو أسلوب موثوق به لتعزيز سعادة الإنسان وتعميق نزعته للهدوء

والاستقرار. فلا سبيل لاستبدال «التعين بالذات» عند الانسان بحالة «التعين بالله» إلّا عند الاستظلال بظلة «الخوف الالهي» والاستناد إلى «التعاليم السامية»، لأن «الشعور الديني» و «الاندفاع الايماني» يعززان الأمان والهدوء والاستقرار النفسي.

قد يمكن القول بأن «الأمان الواقعي» هو عبارة عن استقرار لا مرئي وراحة نفسية لا تُرى بالنظرات الخارجية ولا يهتدي إليها علماء الأبدان وخبراء الهيئات والأطر المتقولبة. فالأمان، بعبارة أخرىٰ، عملية تنفس سماوية وتنسم متألق بعبير الجنة المريح وأجوائها المنعشة.

فالجنة هي مظهر الاستقرار والراحة الأزلية. وهي دار أمان المؤمنين المتقين الذين ذاقوا طعم الأمان بفضل الإيمان.

فلا ارتقاء لشعور الانسان بالأمان والاستقرار النفسي إلّا مع إطلالة شمس الأمل وتلألؤ الايمان على نفسه من وراء الخوف الإلهي. فلا تتجلى مظاهر «النفس المطمئنة» البديعة خلال ما يشهده الزمان من اضطرابات وظروف لا أمان إلّا بفضل هذه الإشراقة والتلألؤ. فقد جعل الله ايمان المؤمنين رصيد طلاب الأمان المستندين إلى دعامة «الخوف من الله».

فما أتعس انسان يجد نفسه في مسرح الحياة الأخروية وساحة الحياة المثلى، فارغ اليدين، مفلساً من ذخره الأبدي من الحياة. وبالمقابل، ما أهنأ انسان يتطلع بعيداً عن «هاهنا» وعن «الآن» إلى أفق الآخرة والحياة الأزلية فينال الاستقرار والهدوء في ظل

«التوكل» و «الرضا» و «التسليم لأمر الله».

فالتمتع بالأمان يُستهل مع بداية التنبه للخطر أو «الخوف الواعي»، فهما كوجهي عملة واحدة ويتكافآن في أثرهما على فاعلية البعض حتى يصبح الخوف من الله مدعاة الأمان من غير الله. فتحليل المفاهيم وطلب الكمال في ظل هذه المعمات هو الذي يبث الانسان الأمل عند اختبار المخاطر والعيش في ظروف الأزمات.

يظهر ان عدم تكوين مفهوم واقعي للحياة والاندماج مع الحزن والاضطراب هي من عوامل شعور الإنسان باللا أمان وهو الاضطراب أو الرهبة الخفية التي تنتاب الانسان عندما يفكر انه لابد ان يوفر الأمان لنفسه وأن يعود إلى أعماق روحه.

ولكن الله عز وجل يدعو الإنسان لينأىٰ عن الانانية والأمان الواهي الذي يختلقه لنفسه. إنه يخاطب الانسان ليحرر نفسه هكذا من الخواء والحزن والاضطراب.

«يجهد الانسان في العصر الحالي ان يتحكم بالعالم بالاستناد إلى العلم والتقنية، ولكن في الواقع يتحكم العالم في الإنسان. فالانسان يحاول ان يوفر الأمان من مصادره التقنية والفنية ولكن هذه المنابع نفسها سوف تشوش أمان الانسان لو لم تهدف لارتقاء الانسان»[(١)].

يجهد الإنسان ان يجعل نفسه في غنىٰ بالاستناد إلى المال والثروة والامانات المادية في غفلة منه ان هذا المال والثروة نفسها تكبل

---

١ ـ انظر «الحداثة والاعتداد بالذات» لانطوني جيدنز.

الانسان وتهيمن عليه وتلزمه الحاجة أكثر فأكثر بينما يترشح عن الايمان بكلام الله انعتاق الإنسان من قيود الأمن الاصطناعي وكذلك التغلب على اليأس والقنوط.

وهذا يعني أن الخطاب الالهي يهدف لتحرر الأمان الشخصي للإنسان واكتسابه استعداداً قلبياً للشعور بالأمان في عالم ما وراء الطبيعة وفي إطار تقصي الله لا غير. وهذا يعني ان «**الايمان هو نفس الأمان**».

إذاً، كل منا يتقصى التوازن والاستقرار على نحو ما وبأسلوب خاص بنا فالانسان يطمح منذ القدم لتحقيق حياة هادئة هانئة. وقد صبت جميع الأديان والمذاهب والفلسفات، القديم منها والجديد، آخر تعاليمها وجهودها في تحديد المناهج الثابتة لانقاذ الروح والنفس الانسانية من الآلام والهموم والاضطراب.

ولشكل الحياة وظاهرها ارتباط مباشر مع نمطها وسيرتها حيث أنّ هنالك إختلافاً رئيسياً بين «الحياة» و «العيش». فأينما ينعدم العيش الواقعي تعتبر الحياة تغطية للموت الشامل فلا معنى للسعي والتحدي من اجل الابقاء على الحياة ما لم تبرز الصعاب. فالحياة هي مجموعة من الصعاب. فلو كان الأمر هكذا، يجب ان لا تنصب جهودنا لإزالة بواعث اللا أمان لأن هذا الاجراء الغير حكيم يعتبر صراعاً مع أصل الحياة. فما العمل إذاً؟ كيف نضفي الأمان والاستقرار على الحياة؟ وكيف يمكن الشعور بعمق الاستقرار المطلوب في خضم التحديات المؤلمة في الحياة؟ وكيف يمكن التنعم بالراحة عند مواجهة

الصعاب؟ وكيف نحقق الالتذاذ والهناء مع الألم والمشقة؟

لا يمكن تحقيق هذا التحول الأساسي إلّا إذا تمكنا من خلق الأمان في قرارة ظروف اللا أمان وأن نشعر بحقيقة مفهوم الحياة الأصيلة في غضون اختبار الرهبة والاضطراب. فإن «العلاج بالتحليل» عند مواجهة المشاكل و «ضبط النفس» عند التشوشات و «العلاج الذاتي» عند الابتلاء بالاختلالات، اجراءات يترشح عنها تصفية المشاكل والآلام. إذاً، الطريق الوحيد إلى تحقيق الاستقرار إلى جانب اختبار الألم والمعاناة هو الكشف عن القابليات الباطنية من خلال خبرات اللا أمان والحرمان من الامكانات لأن الإنسان لا يحقق مهارة الكشف عن القدرة إلّا عند انعدام الامكانات. فتذوق حلاوة العيش لا يكون إلّا بعد سيادة ظروف الحرمان.

ولكن ياترى كيف تصعب الحياة؟ وما هي الأمور التي تعرض الأساليب العلاجية للصدمات؟

الحياة لا تصعب بسبب وجود اللا أمان والحرمان بل سلبية بفعل أساليب المواجهة ونمط تحليل المفاهيم. فما يؤلمنا ليست الأشياء والظواهر الغير آمنة، في ظاهرها، بل أفكارنا ورؤانا الواعية والغير واعية إزاء الأمان واللا أمان[1]. وما يزعج نفوسنا هي أساليب العلاج الغير غريزية والصادمة التي نفرضها فرضاً على وجودنا باعتبارها بلسماً للجراح. فصعاب الحياة، وبحسب ماهيتها، تولد

١ـ من كتاب «مدخل إلى مدينة العلم» للمؤلف، مقال: «الخوف الآمن».

الشعور بالإحباط أو الهم، الحزن، الندم، الذنب، الغضب، الخوف، الاضطراب، اليأس والاكتئاب. وهذه الحالات المزعجة تكون، في بعض الحالات، أكثر ايذاءاً من الآلام الجسمية أيضاً، ولكن مع هذا فان لعمق اختبار السرور، الهناء، الاندفاع الباطني، اللذة المعنوية والراحة النفسية، فراغ البال، الابتهاج، انتعاش الفكر، طراوة قلب الانسان وقلبه ارتباطاً مباشراً مع عمق آلامنا. وللتوصل إلى إدراك أكثر عمقاً وفهم أكثر شفافية لتمايز مفهومي «منح الأمان» و «التمتع بالأمان» نأتي بالنص التالي من كتاب «النبي» لجبران خليل جبران فيما يدور حول مقارنة «الأمان» و «اللا أمان» أو «منح الأمان» و «التمتع بالأمان»:

«ثم قالت له امرأة:

هات لنا شيئاً عن الفرح والترح

فأجاب قائلاً:

إن فرحكم هو ترحكم ساخراً.

والبئر الواحدة التي تستقون منها ماء ضحككم قد طالما ملئت بسخين دموعكم.

وهل في الإمكان أن يكون الحال على غير هذا المنوال؟

فكلما أعمل وحش الحزن أنيابه في أجسادكم، تضاعف الفرح في أعماق قلوبكم.

لأنه أليست الكأس التي تحفظ خمرتكم هي نفس الكأس التي

أحرقت في أتون الخزّاف قبل أن بلغت إليكم؟

فإذا فرحتم فتأمّلوا مليّاً في أعماق قلوبكم تجدوا أن ما أحزنكم قبلاً يفرحكم الآن.

وإذا أحاطت بكم جيوش الكآبة فارجعوا ببصائركم ثانية إلى أعماق قلوبكم وتأملوا جيداً، تروا هنالك بالحقيقة أنكم تبكون لما كنتم تعتقدون أنه غاية مسراتكم على الأرض.

ويخيّل إليّ أن فريقاً منكم يقول: «إن الفرح أعظم من الترح»، فيعارضه فريق آخر قائلاً: «كلّا، بل الترح أعظم من الفرح».

أما أنا فالحق أقول لكم: إنهما توأمان لا ينفصلان، يأتيان معاً ويذهبان معاً، فإذا جلس أحدهما منفرداً إلى مائدتكم، فلا يغرب عن أذهانكم أن رفيقه يكون حينئذ مضطجعاً على أسرتكم.

***

أجل، إنكم بالحقيقة معلّقون ككفتي الميزان بين ترحكم وفركم.

وأنتم بينهما متحركون أبداً، ولا تقف حركتكم إلّا إذا كنتم فارغين في أعماقكم.

فإذا جاء أمين خزائن الحياة يرفعكم لكي يزن ذهبه وفضته، فلا ترتفع كفة فرحكم ولا ترجح كفة ترحكم، بل تثبتان على حالة واحدة»(١).

---

١ ـ النبي، موضوع (الفرح والترح).

الفصل الأخير

تحليل صدمات نظام التربية والتعليم الحديث

(انتقادات سبعة لنظام التربية والتعليم الحديث)[1]

---

١ ـ ملخص ما جاء في مقال «سبعة انتقادات لنظام التربية والتعليم الحديث» للدكتور حسين ميرلوحي، نظرية «جاك ماريتون» الفلسفية، صيف عام ١٩٩٧. (بقليل من التصرف)

التربية الآلية

العاملون في سلك التربية والتعليم يجهدون دوماً لتحقيق أهداف التربية والتعليم بـالاستناد إلى مخـتلف وسـائل التـعليم والمُـعينات التعليمية. وقد آل ما تحقق من تقدم وابداعات باهرة خلال العقود الأخيرة في مجال تطور الأساليب والوسائل التـعليمية إلى تـضاؤل الاهتمام بـالاهداف الأسـاسية للـتعليم والتربـية ومـن ثم تـناسيها بالتدريج لصالح تلك الوسائل. وعلى صعيد الأنشطة الغير انتظامية فإنها، وبدلاً من استخدام المسابقات والمباريات كأساليب ووسائل لترسيخ القيم الأخلاقية مثل: الصفح والايثار والتواد والرأفة، تتحول إلى وسائل مضادة. ولا يقتصر الأمر بعدم جدواها في التـوصل إلى الأهـداف التربـوية بـل تـغدو عـوائـقاً كـبرىٰ في سـبيل تحـقيق الاستعدادات الانسانية والفضائل الأخلاقية.

فلو تحول الاهتمام بالوسائل باعتبارها أداة لتحقيق الأهداف إلى وله واندفاع مغالى فيه لتحسينها وارتقائها، فإنها وبنفس الدرجة سوف تعجز عن خدمة الأهداف المنظورة، وهكذا تفقد الوسائل التربوية قيمتها العملية.

فمن الصدمات والآفات الأساسية التي تلقي بظلالها على نظام التربية والتعليم الحديث هو تحول الاهتمام إلى الوسائل، بدلاً عن الأهداف، وافرازات ذلك في الفصل بين الأهداف المنظورة والسلوكيات المكتسبة. فوسائل التربية والتعليم الحديثة جيدة بل أنها أفضل من وسائل التربية والتعليم القديمة ولكن البلاء يتأتىٰ بالضبط من كونها على درجة من الجودة أبهرت العيون فانشغلت بها وغفلت عن الأهداف. وهذا ما جعل الكثير من المعلمين والمربين لا يكترثون بأهداف التربية والتعليم وظهر لديهم الاعتقاد بأن التربية ممكنة دون تقصي أهداف معينة. هكذا تحولت دوافع مثل التنافس الدراسي، النجاح، أحراز المعدل المناسب، تصنيف التلاميذ، التقدم على الآخرين و... إلى أهداف غير قابلة للتغيير بينما وُضعت كل هذه الاجراءات لتكون وسيلة واداة للتقدم لا أن تتحول إلى أهداف وغايات مثلى. وبهذا تحولت الوسائل إلى أهداف.

فالتراجع العجيب في فاعلية التربية الحديثة، تراجع أحدثه ميلنا الشديد لترقية الوسائل والأساليب التربوية وعجزنا عن استغلال هذه الوسائل والأساليب لخدمة أهدافها.

فخلال التعليم والتربية الحديثة يتم اختبار ومتابعة الطفل على

أحسن وجه. وفي نظام التربية والتعليم الحديث تم تصنيف احتياجات الطفل بنحو مطلوب وشهد علم نفس الطفل نمواً وتقدماً متزايداً، وهكذا الأساليب التي تسهل له كل شيء، ولكن بدرجة تثير المخاوف من تناسي الهدف من كل هذه الاصلاحات القيمة.

التربية العلمية البحتة:

ثاني الصدمات التي يتعرض لها نظام التربية الحديث هو ظهور التصادم وعدم الانسجام بين أسسها العلمية وأسسها الفلسفية والدينية. فهدف التربية يجب ان يكون «انسنة الإنسان»*[1] أو بتعبير أكثر حداثة «تحقق الإنسان» والازدهار الذاتي لجميع استعداداته بينما يتمحور الاتجاه الحديث في التربية والتعليم حول الأذواق والنماذج العصرية المستحدثة أو أجزاء منتخبة متفككة عن وجود الانسان!

«فمن البديهي ان الفكر والرؤية العلمية البحتة إزاء الانسان بامكانها أن تمدنا بمعلومات قيمة، وحديثة دوماً، حول وسائل وادوات التربية والتعليم ولكن هذا العلم يعجز ان يقدم لنا الأسس الأولية والاتجاهات الأساسية للتربية والتعليم لأنه من الضروري ان يتحدد أولاً في نظام التربية والتعليم ما هو الانسان وما هي طبيعة

١ـ اينما تلاحظ هذه العلامة فالعبارة تعود إلى فيلسوف التربية والتعليم الكبير «جاك ماريتون»، نقلاً عن المقال السابق.

الانسان؟ وما هي الشروط الأساسية لاحتفاظه بمكانته القيمية؟. فالفكر العلمي البحت لا يعرف هذه الأمور كلها لأنه أساساً لا يعرف لمثل هذا المخلوق وجوداً فالوجود الإنساني يتحدد بحسبه بما يظهر منه في دائرة المحسوسات والمشاهدات القابلة للتقييم وتقدير مساحاتها. هنا يتضح دور الدين والفلسفة إلى جانب دور العلم والمعرفة. فالعلم مهمته تحديد ما هو الإنسان والدين يهتم بوصف كيف ينبغي أن يكون الإنسان.

لابد من تنظير الإنسان من وجهة نظر فلسفية ودينية. «لو كان هدف التعليم والتربية هو مساعدة الطفل وإيصاله إلى مرحلة كماله الإنساني. لا يكون بمقدور التربية والتعليم الفرار من قضايا الفلسفة ومشاكلها لأن نظام التعليم والتربية يكون اساساً بحاجة إلى فلسفة إنسانية»*. وبالطبع لابد أن يكون لهذا الفكر الفلسفي حول الإنسان منطلق وجودي. إلّا أن نظام التعليم والتربية الحالي يتحدد بأطر العلوم المختبرية والأساليب الآلية مما أدى إلى هبوط موضوع التربية وهو الإنسان إلى مستوى الحقائق المتصلبة الغير انسيابية.

التربية الحيوانية:

من الصدمات الأخرىٰ الظاهرة في نظام التعليم والتربية الحديث هو ان نظام التربية الحديث لم يعزل بعد التربية الحيوانية عن التربية الانسانية بوضوح. فمع اذعاننا لوجود نوع من التربية الحيوانية في الانسان أيضاً ولكن ينبغي ان لا يؤدي هذا الاشتراك إلى تجاهل

الخصائص المميزة للإنسان عن الحيوان. فالموضوع الذي نهتم بإثارة اليقظة إزاءه هو ان نظام التربية والتعليم الحديث يتجه نحو اشراط الإنسان وتعويده على مجموعة من العادات الجسمية والنفسية والانعكاسات الشرطية والنشاط الحسي للذاكرة وما اليها أي ان يربي الانسان تربية حيوانية. فهذه التربية تهتم بالجوانب المادية في فردية الشخص أو ما لا يكون له منشأ إنساني لديه. ولكن تربية الانسان يجب أن لا تكون تربية حيوانية بل عملية نمو وتطور انساني للكشف عن استعداداته وقابلياته الأوسع نطاقاً من «هاهنا» و «الآن» والأفضل من قوانين وفنون الإشراط.

ومنشأ اندماج التربية الحيوانية مع التربية الانسانية في الظروف الحالية هو من جهة، عدم الاطلاع بوضوح على الخصائص الفريدة للعمل الانساني والنابعة من طلب الحقيقة، ومن جهة أخرىٰ إهمال الخصائص الباطنية والانتقائية والتجاوبية في عملية التربية. «انه سوء فهم مأساوي أن نحلل الفكر الإنساني باعتباره عضو يستجيب للمحفزات وحوادث البيئة المحيطة بالشخص، أي أن نعرفه بالاستناد إلى المصطلحات العلمية والانعكاسات الحيوانية. لأن مثل هذا التحليل هو بالضبط نفس نمط التفكير فيما يخص الحيوانات الفاقدة للعقل. فالنشاط الإنساني، فيما لو كان اتجاهه انسانياً بالفعل، ينطلق اساساً من حقيقة حبه للحقيقة. فلا يمكن تحقيق أي تأثير انساني ناجح لولا الايمان بالحقيقة»*. فهذا التأكيد البرغماتي المبالغ فيه على النشاط في الاجراءات التربوية ناشئ، من جهة أخرىٰ، من عدم

الالتفات إلى تمايز الفعل الانساني عن الاستجابات الحيوانية. فالفعل الانساني له هدف يختلف في أساسه عن المساعي الحيوانية الهادفة. وهذا الهدف الذي يطلق عليه بمفهومه الارسطوئي «التأمل العرفاني» يمثل ذروة الحياة الانسانية. «إن التأكيد على أهمية النشاط والعمل هو بالطبع أمر ممتاز من جوانب مختلفة لأن الحياة تعني النشاط. إلّا أن النشاط والعمل ينصبان في خدمة نية وهدف معين لولاه يتلاشى اتجاه وقوة النشاط والعمل. والحياة كذلك وُجدت لأجل هدف منح الحياة قيمتها في سياق العيش. فالاستقرار النفسي والتأمل العرفاني وارتقاء الذات... أمور تتلاشىٰ وتغيب عن وجهة النظر البرغماتية»*.

«يستوحىٰ من ذلك أن نظام التعليم والتربية الحديث لا يصب جهوده في سبيل اعداد الانسان للنشاط في الحياة، بل الملاحظة الاساس هي ان نظام التربية والتعليم الحديث لم يأخذ بالحسبان أسمىٰ هدف للنشاط الإنساني لأن هذا الهدف لا يتمثل في النشاط ذاته بل أنه الغاية المطلوبة في نهاية النشاط وهو المطمح القديم للإنسان في التوصل إلى سعادة غير محددة»*.

التربية الاجتماعية البحتة:

القضية الأخرىٰ التي تلقي بظلالها على نظام التربية والتعليم الحديث هي المغالاة في اجتماعيته، أي المبالغة في تربية الطفل على أساس التعايش، وبشكل تام؛ من أجل المجتمع بينما يهدف التعليم والتربية إلى تحقيق غايات أكثر عمقاً بكثير من التطبيع الاجتماعي.

وبالطبع لابد من تناول إشكاليات نظام التربية والتعليم القديم، بالنظر لمنحاه الفردي الشديد، أيضاً بالتمحيص والانتقاد. فنزعة النظام الجديد الاجتماعية تقيّم باعتبارها تحولاً ايجابياً لأن «مناهج التربية والتعليم القديمة ينبغي أن تعرض للمؤاخذة والانتقاد بالنظر لنزعتها الفردية التجريدية المتصلبة. فنظام التربية والتعليم الحديث وفر إدراكاً تربوياً أكثر عمقاً عن التجربة وجعلها أكثر قرباً إلى الحياة الموضوعية وثبّت فيها الشؤون الاجتماعية منذ البدء. وهذه تعتبر نجاحات ينبغي لنظام التربية والتعليم الحديث أن يفخر بها حقاً»*.

ومع هذا، فإن المبالغة والمغالاة في تقييم الشؤون الاجتماعية في سياق التعليم والتربية والتضحية بالشخصية والهوية المتميزة للأشخاص لمواكبة المجتمع والانسجام معه، تعتبر خطأً فادحاً بحد ذاته. فمع ضرورة اصلاح هذه النقيصة الموجودة في نظام التربية والتعليم القديم، ولكن هذا الاصلاح الضروري لا يكلل بالنجاح إلّا اذا عملنا حساب قبل كل شيء لشخصية الانسان المستقلة ودوافعه الغريزية في سياق بناء المواطن المطلوب والانسان المتحضر، أي ان نأخذ بالحسبان المنطلق الفياض للوعي الذاتي الشخصي، المنطوي على المثالية والإباء وحب القانون والانسانية ورعاية حقوق الآخرين، وهكذا؛ في الوقت نفسه؛ مصدر استقلاليته المتجذرة إزاء الانسجام والمماشاة والتابعية الاستجابية المفتعلة.

وبالطبع غني عن الايضاح ان نظام التربية والتعليم لابد أن يهتم بتطبيع الانسان للانضمام إلى المجاميع الاجتماعية وأن يؤهل الطفل

ليلعب دوره فيها، ولكن هذا لا يمثل الهدف الأساس للتربية والتعليم بل هدفه الثاني. فهدفه الأساس الأول يتعلق بالانسان ذاته وبحياته الفردية ونموه الفكري لا ببيئته الاجتماعية.

فالانسان والجماعة متشابكان مع بعض. فالانسان لا يستوعب وجوده إلّا إذا انتمى إلى جماعة ما والجماعة لا تحقق هدفها إلّا إذا نجحت في خدمة الانسان وكان من مدركاتها العامة أن للانسان اسراراً ورسالة لا تمتلك الجماعة مثلها.

التربية الكابحة للقيم:

من الصدمات التي يمكن أن نلحقها بقائمة الصدمات المتأتية من نظام التربية والتعليم الحديث هي نزعتها واهتمامها الزائد بالعلم والمعرفة والمعلومات، دون الالتفات إلى القيمة البحتة والمعنويات. وبالطبع لا ينكر أن المغالاة في ايلاء القيمة للفكر والإدراك والتربية العلمية والعقلانية كانت دوماً مشهودة في نظام التربية والتعليم. فمن البراهين المستخدمة عادة لتبرير إلحاق موضوع دراسي ما بالمنهج الدراسي هو أن هذا الموضوع الدراسي يقوّي أسس التفكير المنطقي. ومن الأهداف المتبناة في السابق من قبل الاتجاه العقلاني هو ايجاد المهارات والتمرس في فن البلاغة والمناقشة.

ولكن يبدو أن «نوعاً من العقلانية تتقصى أكبر نجاح لنظام التربية والتعليم في تحقيق مهارات المناقشة والجدل أو فن الخطابة البحتة. وهذا ما كان موجوداً في نظام التربية والتعليم الكلاسيكي

التقليدي سيما في عهد التحضر المدني حيث كان التعليم والتربية من المزايا الخاصة بالشرائح المرموقة»*.

في هذا المجال من البحث نشير إلى بعض مؤشرات وخصائص النمط الحديث من الاتجاه العقلي في نظام التربية والتعليم الحديث، ايضاحاً لأخطاره وافرازاته لدى الفرد والمجتمع: «يتجاهل هذا الاتجاه العقلي الجديد القيم العامة ويستند إلى أداءات العقل العملية والتدريبية. ويتقصى هذا الاتجاه العقلي الحديث أكبر نجاح لنظام التربية والتعليم في الاختصاص العلمي والتقني»*. ومن الأخطار المترشحة عن هذا النمط من الانطباعات ومردوداتها في الحياة الفردية هو افراغ حياة الانسان من الانسانية جراء الضغط المتولد عن تقديس الاختصاص. وبهذا لن يتحقق هدف التعليم والتربية وهو أنسنة الإنسان.

«من البديهي ازدياد أهمية الاختصاص بشكل مطرد بالنظر للنظام التقني السائد في الحياة العصرية ولكن هذا الاتجاه نحو الاختصاص لابد من إلزامه، عن طريق التعليم العام وعلى أشد ما يمكن، بالتوازن سيما في سنين المراهقة»*. يجدر في هذا المضمار الإشارة إلى تمايز الانسان عن الحيوان: «لو نتذكر أن الانسان هو اخصائي بل اخصائي متمرس يركز كل قدرته المعرفية في مهمة محددة نخلص إلى ان أي منهج تربوي يهتم بشكل بحت بتنشئة اخصائيين أكثر اختصاصاً دوماً وفي فروع أكثر اختصاصاً، يعجز عملياً عن ترسيخ الروح والحياة الانسانية. وفي النهاية، وكما تتركز حياة النحل على

انتاج العسل، سوف يتحدد عملياً الهدف من حياة الانسان أيضاً بأن يتكبل كل شخص في زنزانته بسلسلة وينتج بضائع اقتصادية واكتشافات علمية بينما تملأ أوقات فراغه الملذات الرخيصة أو اللذائذ الاجتماعية ويضفي احساس ديني، غامض ومتجرد من جميع انواع المفاهيم المعنوية والحقيقية، حالة سطحية على وجوده»*.

أما الأخطار والمردودات الاجتماعية، الناشئة عن الاستناد المبالغ فيه على الاختصاص، بالنسبة لأي مجتمع حر، فإنها تتأتى من أن أي مجتمع قائم على أساس الديمقراطية لا يطمح أن يكون له مواطنون «اخصائيون بحتون» بل أن يساهموا في اتخاذ القرارات السياسية أيضاً. وإلّا يفوض أمر اتخاذ القرارات السياسية إلى الأخصائيين السياسيين ولا يعود للناس بعدئذ حظ من الاهتمام لأن الشخص يُسلب حقه في الحكم خارج نطاق قابليته الاختصاصية والمهنية. وهذا يمثل خطراً يتوعد الحرية.

التربية الغير ارادية:

من الصدمات الأخرىٰ التي تعرض نظام التربية والتعليم الحديث الى التشوش، عدم الانسجام بين الفاعلية الارادية للتربية وفاعليتها العاطفية والهياجية، حيث لم يتضح حتى الآن عملياً أنه يمكن تحقيق أخلاق أفضل بالاستناد إلى تربية الارادة عن وعي بل خلافاً لذلك نلاحظ نجاحات تتحقق في سياق الفساد الاخلاقي الواعي. ما يهمنا هنا هو «افرازات» ما يسمى نظام التعليم والتربية النظامي، التحاملي

والاصطناعي السائد عن طريق منهج تربوي قائم على اساس المكافأة والعقاب والعادات مضحياً بالاندفاع الغريزي للطفل والسياق الطبيعي لتكون شخصيته إزاء التلاعب البيئي والمحفزات الاستعارية. وهذا ما يؤدي الى تحول الالتزام الغريزي والتربية الباطنية إلى الرياء والمراء الأخلاقي فينهار الشباب اخلاقياً ويغدو العقل عضواً تقنياً بسيطاً. فتزييف الشخصية والاستهانة بها عملية سهلة والصعوبة تكمن في تنميتها وبنائها. بناءاً على هذا فإن بعض المناهج وان اعتبِرت مناهج لتربية الارادة ولكنها من وجهة نظر علم نفسية متكاملة، لا تعتبر مع ذلك أساليب فاعلة في التربية الأخلاقية.

بالطبع يظهر أن العقل، بحد ذاته، يتفوق على الارادة في تمتعه بالأصالة. فنشاطه أشمل وأبعد عن الحالة المادية. وكذلك كل ما يتعلق بالأشياء والأمور ذات الارتباط بنشاطات الانسان يعزز هذا الرأي وهو ان الاهتمام بمطلوبيتها وبذل مشاعر الود إزاءها أفضل من معرفتها البحتة. كما أن الانسان سوف يتطبع بحسن الخصائص والاستقامة بالاستناد إلى ارادته، فيما لو كانت هذه الارادة مطلوبة الاتجاه، لا بواسطة عقله ولو كان في غاية التكامل والنضج.

التربية المكتسبة:

من الصدمات الأخرىٰ المتبلورة في هذا السياق هو تصادم

المُدركات الغريزية مع المُكتسبات الخارجية في نظام التربية والتعليم الذي يمكن ادراجه في إطار التربية المكتسبة والتربية بالاكتشاف. تذهب التصورات أن الانسان لابد أن يكتسب كل شيء، أساساً، من الخارج وعن طريق تعليمات الآخرين. إلّا أن الخبرات العرفانية ومكتسبات العقل الشهودي والاشراقي أثبتت أنّ هنالك أشياء وأموراً لا يمكن للإنسان تعلمها. فتعلم واكتساب بعض الشؤون العرفانية والتأملات الباطنية لا يكون بتلقي المنتجات الخارجية. وهذا هو الخطأ الذي ارتكبه السوفسطائيون (المتفلسفون) في عهد «افلاطون» حيث أنهم كانوا يرون أن الانسان قادر على تعليم وتعلم كل شيء حتى الفضيلة والتوفيق في الحياة. بينما الحياة المتبصرة والخبرات والتعقل والحكمة وكذلك «الابداع» و «الإباء» والحب أمور لا يمكن تعلمها. كما لا يتعهد أي من العلوم بتعليم المعرفة المباشرة (الإشراق) والحب، لأنها أمور مُنحت لنا غريزياً وإن كان لزاماً على نظام التربية والتعليم أن يصب جهوده في اتجاهها دوماً. وهذا هو أحد تناقضات التربية والتعليم*.

التربية الخارجية:

يمكن مواجهة هذا الفكر المهيمن على نظام التربية والتعليم الحديث بموضوع «بناء الانسان، باعتباره أهم وأسمىٰ أهداف التربية والتعليم. ولكن بناء الانسان لا يتيسر بتأثير من الخارج بل يعني بناء الإنسان «التوجيه الباطني للنمو والتحول الديناميكي الذي يتبناه

الانسان في محاولة منه لاكتساب الكينونة الانسانية». بناء على هذا فإن الانسان ليس مستجيباً صرفاً لعملية التعليم والتربية بل أنه مساهم فاعل قبل كل شيء. وبعبارة أخرىٰ فإن الأداة الأساسية والعامل الدينامي الأول أو أول قوة محركة في تعليم وتربية «مبدأ الحياة الباطنية» هو الشخص المتربي. حيث يتفاعل المعلم أو المربي باعتباره مجرد عامل دينامي فرعي أو وسيط خدوم. من هنا فإن مهمة أي مرب تربوي تتماثل بالضبط مع عمل أي طبيب. فالطبيب يعالج المريض عن طريق إسناد ذاته وإرادته الفطرية لتحقيق السلامة. فدور المربي التربوي أيضاً يتمثل بإسناد الرغبة الغريزية الكامنة في الإنسان لتحقيق ماهيته ووجوده الإنساني. من هنا يرفض «ماريتون» جميع أساليب التربية والتعليم القائمة على أساس العقاب لفقدانه الفاعلية في مساعدة الميل الفطري التربوي عند المراهقين. وبالطبع يحذر ماريتون في هذا المجال أيضاً إزاء الأخطار المتأتية من التربية القائمة على تسيب الأطفال وسيادتهم المطلقة. إذاً، التأكيد على «التعليم والتربية التطويرية»* والذاتية بدلاً عن نظام التعليم والتربية الاستجابي التحاملي هو مبدأ هام في عملية ازدهار استعدادات الإنسان وقابلياته الشاملة. وبالطبع شريطة أن يذعن نظام التربية والتعليم التطويري هذا بأن الميل للنمو والازدهار وتحقيق الذات ليس بالعامل المؤثر الوحيد في عملية التعليم والتربية بل يكون لبراعة المعلم أيضاً دوره المؤثر. فالإزدهار وتحقق الذات ينطويان على مفهومي «ازدهار الفردية» و «ازدهار الشخصية» أيضاً. إلّا أن

القضية الأساسية هي تـربية الإنسـان. فـللانسان جـانبان: الفـرد والشخص ولابد من ازدهار «الانسان الشخص» قـبل كـل شيء. وبالطبع فان الذين يرون ان التربية هي تحرير فـردية «الأنـا» هـم «مربون وقعوا في هذا الخطأ فيخيل إليهم أنهم بعملهم هذا يقدمون للإنسان حرية الارتقاء والاستقلال التي يتقصاها بينما يـنكرون، في الوقت نفسه، قيمة أي انضباط ورياضة نفسية وكذلك ضرورة بذل الجهد بهدف ارتقاء الشخص. ويترشح عن هذا «تفكك الذات» بدلاً من «تحقيق الذات» من قبل الشخص»*.

وبالاشارة إلى وجهات النظر الحديثة حول التعليم والتربية منذ عهد «بستالوتسي» و «روسو» و «كانت» يمكن تحديد «الكشف من جديد» عن هذه الحـقيقة الأسـاسية، وهـي ان الوسـيط الأسـاس والعامل الدينامي الأول في التربية والتعليم ليست براعة المـعلم بـل النشـاط الباطني أي دينامية الفـطرة والذهـن الغـريزية، بـاعتبارها المنجز الواقعي للتربية. ونعني من اسـتخدام عـبارة «الكشـف مـن جديد» هنا هو التذكير بهذه الملاحظة وهي أن اول من كشف هذا المحرك الاساسـي في التعليم والتربية كان «افلاطون» الذي كان يرى أن أصل كل نشاطات التعليم ليس إلّا «إعادة الذكريات» بمعنى ان عملية «اعادة الذكريات» تحدث في ذهن المـتعلم، وتـبدأ بـالفوران والانطلاق من بـاطن الشـخص وليس مـن قـبل المـعلم أو البـيئة الخـارجية.

التربية والاستعداد:

«بالالتفات إلى القوة المحركة في عملية التعليم والتربية، وهي عبارة عن غريزة تحقق الذات عند الانسان، ومساعدة المعلم لليافع في سياق تحقيق ذاته، لابد هنا أن نشير إلى الحالات التي يتوجب اسنادها ودعمها؛ خلال عملية تربية وتعليم اليافع؛ لتحقيق ذاته، حيث يمكن ان نعدد خمسة استعدادات وطبائع انسانية أساسية ينبغي اسنادها في هذا السياق. وأولها (حب الحقيقة) باعتباره القوة المحركة الأولى في كل فطرة متبصرة. وينص بالدرجة الأولى على حب معرفة الحقيقة. والحالية الثانية هي (حب الحسن والعدالة) والثالثة (انفتاح الانسان على الوجود وحب الحياة)*. فهذه الخصوصية والطابع الإنساني يكون متعمقاً وأساسياً للغاية. من هنا يصعب وصف خصائصه. فليس هنالك ما هو أعمق وأكثر أهمية من الوجود والكينونة الإنسانية (الوجودية Existentialism).

فالنظر في الوجود ملتحم بنوع من «التشوش الميتافيزيقي». وبالطبع هنالك نوع من حب الحياة في النباتات والحيوانات أيضاً ولكن في إطار فسيولوجي بحت. من هنا، لابد من العمل على ارتقاء هذه الغريزة الطبيعية عند الانسان على صعيد الحياة النفسية وإلزامها بالأطر الأخلاقية. ورابع غرائز الانسان واستعداداته الجديرة بالاسناد والتعزيز هي (ايلاء القيمة للعمل). فلابد من ايلاء احترام فائق للعمل في أية رؤية ايجابية للعمل. فليس هنالك في الواقع أي

أعمق من ايلاء الاعتبار للعمل بالدرجة الثانية بعد ايلاء الاعتبار للحياة. لا نعني بالعمل غريزة المثابرة بل هو أعمق من ذلك وأكثر انطباعاً بالإنسانية أي ايلاء الاهتمام للأثر المخلوق وتبني شعور قائم على العدالة والمسؤولية إزاءه. وهذا المبدأ هو قاعدة الأخلاق الانسانية. وأخيراً نذكر خامس الغرائز المتطلبة للاسناد والتعزيز وهي «النزوع إلى التعاون» وتبلغ في نسقها الطبيعي نفس الحالة الطبيعية في ميل واستعداد الانسان للاجتماعيات والسياسيات.

ضوابط التربية المتوازنة وقواعدها:

بعد عرض بناءات التربية أي الاستعدادات وطبيعة الانسان التي ينبغي للتربية والتعليم الاستناد إليها، من الضروري الإشارة الى مقومات التربية والتعليم الأساسية المحددة لاتجاه المربي. وهذه المقومات التي تمثل في الحقيقة بعض الأهداف التربوية يتم عرضها في إطار قواعد أربع، هي:

القاعدة الأولى: التشجيع ودعم الاستعدادات الذاتية للطفل (وهو الفاعل المتكفل بالعملية التربوية)، المؤثرة منها في تنشيط الحياة الفكرية. فمهمة المربي في هذه المرحلة هي «التحرير». أي ان القضية تتمحور في هذه المرحلة بدرجة أقل حول إزالة عوائق النمو بل تتركز أكثر على تحرير وإطلاق الفكر للعودة إلى الذات لأن «منع الطفل من الفعل السيئ يكون له أثر أقل من تنوير ذهنه إزاءه

المطلوبية والحسن بإشعاع من نوع من نور»... فالبراعة الحقيقية تكمن في إثارة انتباه الطفل، بالاستعانة بامكاناته وقابلياته، إلى جمال الفعل الحسن*.

القاعدة الثانية: ان يتركز الاهتمام في عملية التعليم والتربية على أعماق الشخصية والدينامية الذهنية أكثر من النوعية. أي بعبارة أخرىٰ، ان تهتم التربية قبل كل شيء بالباطن وبالتأثير والنفوذ التربوي الباطني. وبهذه القاعدة يتم نبذ المغالاة في الاتجاه العقلي وكذلك التجريبي السائدين في أنظمة التربية والتعليم.

القاعدة الثالثة: ان تتأطر مهام التربية والتعليم في حدود تحقيق الوحدة لا التفكك. فعملية التربية يجب ان تنصب دوماً في سياق تأمين وتغذية الوحدة الباطنية عند الإنسان. ونعني بالدرجة الأولى وحدة الجسم والفكر. من هنا يقترح ماريتون ان: «نعمل، منذ البداية وحتى المقدور على مر سنوات الشباب، على استخدام الأيدي والدماغ معاً في أعمال مثل المساهمة في حصاد المنتوجات الزراعية، التدريب على استخدام بل صنع الآلات البسيطة وما إليها. فالأعمال اليدوية لا تساعد على تحقيق التوازن النفسي فقط بل على استزادة حذاقة الذهن ودقته أيضاً، ويعتبر الدعامة الأولىٰ لأي نشاط فني». والجانب الثاني من القاعدة الثالثة فيما يخص ايجاد الوحدة الباطنية في الانسان هو ان تبدأ عملية التربية والتعليم من الاختبار والتجربة لتحقيق الارتقاء والكمال عن طريق العقل. أما الهدف النهائي الذي

ينبغي تحقيقه عن طريق هذه القاعدة فإنه تحقيق «الحكمة».

القاعدة الرابعة: ان ينتهي التعليم إلى «تحرير الذهن» لا تكبيله. أي أن لا تكون المكتسبات التعليمية استجابية وديـنامية قـط مـثل المعلومات التي تثقل الذهن وتقلص حذاقته. بل يجب أن يتحول هذا التعليم إلى عملية استيعاب فاعل في الحياة الفكرية، فـالذهن الذي يتلقى المعارف بطابع استسلامي هـو في الواقـع لا يـعلم شـيئاً بـل يتعرض فقط لضغط علم لا يعود له بل لغيره. اما الذهن الذي يتلقى المعارف بأسلوب حي وهي تعود له بالفعل أي انه يتلقى العلم عن خيار وإرادة، فأنه يعلم حقاً أنه سوف يحقق الأصالة لنفسه بتطبيق هذه المعارف المتعلقة به من هـنا فـصاعداً. لا يمكـن مـقارنة عـلم مستحصل بهذا الأسلوب مع علم مكـتسب بـالتمرين البـحت بأي شكل من الأشكال. لأن الذهن يكتسب، بمثل هـذا العـلم، القـدرة والحرية معاً أي انه وكما يتعلم الموضوع، يغدو بدوره وسيلة لتحيط الحقيقة به فيبقىٰ حياً. فالذهن لا يقدر على إطلاق قابلياته بالتدريب بل يمكنه تحقيق ذلك بالاستناد إلى الحـقيقة فـقط فـالمعرفة ليست تكديس العلوم في مستودع ما بل عملية حية تتحول بها الأشياء إلى أفكار تؤدي في النهاية إلى توحد الذهن.

«يخيل لبعض الأشخاص ان تمتع الإنسان بذهن نافذ حاذق وأن يلم فوراً بالأبعاد المؤيدة والمعارضة معاً ويبدأ البحث والتقصي بلهفة، أمر في غاية المطلوبية، في غفلة منهم أنهم لو وُفقوا لتجسيد مثل هذا

الانطباع عملياً فانهم في أفضل الحالات سوف يحولون الجامعات إلى مدارس سوفسطائية ولكنهم في واقع الحال لا يحرزون بذلك حتى تنشئة سوفسطائية... أنهم مجرد أذهان غير مجهزة تكتظ بالكلام ويخيل إليهم انهم مطلعون على كل شيء بينما يواصلون حياتهم في الحقيقة بالاسناد إلى الألفاظ والآراء فقط»*.

المصادر:

١ ـ اراسموس، وسيدريوس: «في مدح الجنون».
٢ ـ ايلج، فرانسيس وايسمن: «علم نفس الطفل (سلوك الأطفال منذ الولادة وحتى سن العاشرة).
٣ ـ الانصاري، الشيخ عبد الله: «مجموعة الرسائل الفارسية»، تنقيح د. محمد سرور مولائي، مطبوعات طوس.
٤ ـ باندورا، البرت: نظرية التعلم الاجتماعي.
٥ ـ بوين، كريستيان: الرفيق الأعلىٰ.
٦ ـ الخولي، أمين أنور: فلسفة أوقات الفراغ (مقال).
٧ ـ خمارلو، توران: «دراسة حول الاساليب والمناهج التربوية»، مطبوعات «چاپ آتليه»، ١٩٨٣.
٨ ـ دي، بث وليلري، مارغريت: «عالم الطفل الخفي».
٩ ـ داين، واين: «ماذا نفعل لتنشئة أبناء سعداء؟».
١٠ ـ رسولي محلاتي، هاشم: غرر الحكم ودرر الكلم للآمدي.

١١ ـ سيرز، وليام: «الأم وتربية الأبناء».
١٢ ـ سنيكر، ادوارد: «عالمي الصغير».
١٣ ـ شاتو، جان: «المصلحون العظام».
١٤ ـ شارپ، اولين: «اللعب، تفكير الأطفال».
١٥ ـ شولتز، دوان پي: «تاريخ علم النفس الحديث».
١٦ ـ جنيات، هايم: ارتباط الأبوين بالأبناء.
١٧ ـ جيدنز، انطوني: «الحداثة والاعتداد بالنفس».
١٨ ـ كريمي، عبد العظيم: «الأطفال والرعاية النفسية»، فصلية «پيك ماما»، الأعداد (٢٥ ـ ٢٧)، عام ١٩٩٣.
١٩ ـ كريمي، عبد العظيم: «أساليب وتقنيات تغيير السلوك»، كراريس دراسية، ١٩٩٢.
٢٠ ـ كريمي، عبد العظيم: «مراحل تكون الأخلاق عند الأطفال»، مطبوعات «تربيت»، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٠.
٢١ ـ كريمي، عبد العظيم: «اتجاه رمزي في التربية الدينية»، مطبوعات «قدياني»، الطبعة الثانية، ١٩٩٩.
٢٢ ـ كريمي، عبد العظيم: «التربية الطبيعية»، مطبوعات رابطة الأولياء والمربين في ايران، ١٩٩٩.
٢٣ ـ كريمي، عبد العظيم: «التربية، وما ليست هي؟»، مطبوعات «تربيت»، الطبعة الثانية، ٢٠٠٠.
٢٤ ـ كريمي، عبد العظيم: «تطور ظاهرة الكذب عند الأطفال»،

شهرية «تربيت»، صيف عام ١٩٩٤.
٢٥ ـ كريمي، عبد العظيم: «تطور ظاهرة السرقة عند الأطفال»، شهرية «تربيت»، تشرين الثاني / كانون الأول، ١٩٩٢.
٢٦ ـ كريمي، عبد العظيم: «دور الزعامة الذاتية والتقصي الذاتي للنظام في التربية العقلانية للطفل»، مجموعة مقالات الندوة الثانية حول مكانة التربية، مطبوعات «تربيت»، ١٩٩٣.
٢٧ ـ كريمي، عبد العظيم: «نمو الاستيعاب الاجرائي وارتباطه بالنمو الأخلاقي عند الأطفال»، فصلية «تعليم وتربيت»، العدد (٢٦)، ١٩٩٣.
٢٨ ـ كريمي، عبد العظيم: «دراسة ارتباط نمو مراكز الدماغ مع النمو المعرفي»، مجلة المعلومات العلمية (اطلاعات علمي)، شباط / آذار ١٩٩٢.
٢٩ ـ كديور، پروين: «علم النفس التربوي»، مطبوعات «سمت»، ٢٠٠٠.
٣٠ ـ معتمدي، زهراء: «نمط السلوك مع الأطفال»، مطبوعات «لك لك»، ١٩٩٥.
٣١ ـ معتمدي، زهراء: نمط السلوك مع اليافعين، مطبوعات «لك لك»، ١٩٩٥.
٣٢ ـ مورتي، كريشنا: «لليافعين».
٣٣ ـ مظلومي، رجبعلي: «التربية المفهومية»، مطبوعات رابطة

الأولياء والمربين في ايران، ١٩٩٥.
٣٤ ـ مظلومي، رجبعلي: «المقومات التربوية والتعليمية»، مطبوعات مركز التنمية الفكرية للأطفال والناشئة في ايران، ١٩٨٥.
٣٥ ـ مظلومي، رجبعلي: «خطوة أخرى على طريق التربية الإسلامية»، مطبوعات رشد، ١٩٨٢.
٣٦ ـ معيري، محمد طاهر: الأطفال الجيدون والأطفال البذيئون، مطبوعات امير كبير، ١٩٩٩.
٣٧ ـ متيوس، اندره: سر العيش السعيد.
٣٨ ـ ميرلوحي، حسين: انتقادات سبعة لنظام التربية والتعليم الحديث، مركز «تعليم وتربيت» للدراسات والأبحاث، صيف عام ١٩٩٧.
٣٩ ـ موسن، هنري: «نمو الطفل وشخصيته».
٤٠ ـ يثربي، يحيى «فلسفة العرفان»، مطبوعات مكتب الإعلام في الحوزة العلمية بمدينة قم المقدسة، ايلول / تشرين الأول عام ١٩٩١.
٤١ ـ نيل، اس: «من أجل تنشئة أطفال أحرار ومستقلين».

الفهرس

المقدمة ٥

تنويه.. ١٩

الفصل الأول: تحليل صدمات التربية الدينية ٢٣

متى يحول «التعليم الديني» دون التربية الدينية؟ ٢٥

الفصل الثاني: تحليل صدمات التربية بالتعويد........................ ٥١

ترسيخ العادات حائل دون «التربية الذاتية النشطة»! ٥٣

الفصل الثالث: تحليل صدمات التربية القسرية التحاملية ٦٧

«التربية» عملية تمنع «التربي»! ٦٩

الفصل الرابع: تحليل صدمات التربية التطويعية ٨٣

«التابعية» و «الذيلية» تحول دون «الارتقاء في التربية»! ٨٥

الفصل الخامس: تحليل صدمات التربية بالمكافأة والتشجيع ٩٥

«التشجيع الخارجي» يكبح «الاندفاع الغريزي الذاتي»! ٩٧

الفصل السادس: تحليل صدمات التعليم في التربية ١٣١
«التعليم» يمنع «التعلم»! ١٣٣
الفصل السابع: تحليل صدمات التربية الشفوية ١٤٧
«التربوية الشفوية» تمنع «التربية العملية»! ١٤٩
الفصل الثامن: تحليل صدمات ملء أوقات الفراغ ١٥٥
«ملء أوقات الفراغ» يمنع «تكون أوقات الفراغ»! ١٥٧
الفصل التاسع: تحليل صدمات التربية الكابحة للمهارات ١٧٥
«تعليم المهارات» يمنع «الكشف عن المهارات» ١٧٧
الفصل العاشر: تحليل صدمات التربية الكابحة للأمان ٢٠٣
«منح الأمان» يمنع «التمتع بالأمان» ٢٠٥
الفصل الأخير: تحليل صدمات نظام التربية والتعليم الحديث ... ٢٣٧
التربية الآلية.. ٢٣٩
التربية العلمية البحتة....................................... ٢٤١
التربية الحيوانية ٢٤٢
التربية الاجتماعية البحتة ٢٤٤
التربية المضادة للقيم ٢٤٦
التربية الغير ارادية... ٢٤٨

التربية المكتسبة ٢٤٩
التربية الخارجية ٢٥٠
التربية والاستعداد ٢٥٣
قواعد التربية المتوازنة ٢٥٤

المصادر ٢٥٩
الفهرس ٢٦٣